PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 20 20 GRUDNIA 1928 ROK VII

NAUCZANIE HISTORJI W DUCHU POJEDNANIA NARODÓW.

O ile wnikniemy w życie polityczno-społeczne Europy powojennej, zauważymy, jak rywalizują ze sobą dwa kierunki: a) nacjonalistyczno - szowinistyczny, zmierzający do militaryzmu, potęgi zbrojnej na lądzie, morzu i w powietrzu, dla którego jest obecny pokój tylko pokojem zbrojnym, przygotowaniem do dalszych zmagań narodów; b) pacyfistyczny, zmierzający do pojednania narodów i unikania wojen w przyszłości. Trudno dziś orzec, który z dwu wymienionych kierunków zwycięży, faktem jednak jest, że pacyfizm ma coraz liczniejszych zwolenników.

Każdy prąd, czy to umysłowy czy społeczny, wyciska zwykle swe piętno na wychowaniu, więc i tu mamy to samo zjawisko. Ponieważ chodzi o problemy polityczne i socjalne, przeto historja w pierwszym rzędzie narażona jest na wpływy owych kierunków. Na którą stronę się przechylić? — oto pytanie. Pamiętamy wszyscy ostatnią wojnę. Nie możemy powiedzieć, żeby nie pozostawiła po sobie dodatnich skutków; wiele ludów uciśnionych, w ich szeregu Polska, odzyskały niepodległość. Jeśli jednak zważymy olbrzymie ofiary, wyrażające się cyfrą 26 miljonów zabitych (co minutę ginęło 12 ludzi), straty gospodarcze i kulturalne, wypowiadamy życzenie, aby na przyszłość uniknięto wojny i przechylamy się na stronę kierunku pacyfistycznego. Czy można naukę historji ująć w tym duchu i jak to ewentualnie uczynić, oto zadanie niniejszego artykułu.

Idee pacyfistyczne są nienowe. Nurtowały one w pojęciach Kazimierza Wielkiego, w społeczeństwie niemieckiem po wojnie 30-toletniej, która ogromne zniszczenie pozostawiła. Wyrażały się w filozofji Kanta, którego dzieło „Vom ewigen Frieden“ jest wiekopomnym pomnikiem pacyfizmu. Pacyfistą był Rousseau, który posunął się nawet tak daleko, że każe słowa obywatel i ojczyzna wykreślić ze słownika. Bardzo skrajnie ujął też idee

pacyfistyczne Tołstoj. Przed wojną mieliśmy konferencję pokojową w Hadze. Szermierzami nowoczesnego pacyfizmu są Wilson i Liga Narodów. Czy idee te będą trwałe, czy tylko modnym frazesem, to od ludzkości zależy. Dlatego też wychowawcy wszystkich narodów starają się przez wychowanie wszczepić w przyszłe pokolenia podwaliny idei pacyfistycznych. Jak już wspomniałem, jest historja tą nauką, która pod tym względem najwięcej zdziałać może. Przyjrzyjmy się więc, w jakim stopniu te idee mają w nauce historji rację bytu i co dotychczas pod tym względem zdziałano.

Historja nie może być nauką tendencyjną, a taką była za czasów dawnych. I dziś o ile chce uwzględnić ideę pojednania narodów, winna się trzymać zdala od tendencyjności. Idea „revanche" w przedwojennych szkołach francuskich a urojonej wielkości Niemiec w szkołach niemieckich wypaczała tylko pojęcia historyczne. Należy tego uniknąć w stosowaniu nauczania pacyfistycznego.

Nauczanie historji bezwzględnie powinno być owiane duchem narodowym, niech budzi patrjotyzm twórczy, lecz niech unika szowinizmu, bo ten tylko niedźwiedzią przysługę oddać może narodowi. W tym duchu przemawiano już na licznych kongresach międzynarodowych. Na zjeździe w Genewie w r. 1922 (Voeu de Genève) poruszono kwestję o umiejętnem łączeniu ducha narodu z duchem świata. Zwrócił na to uwagę Kâlidâs Nag z Kalkuty, żądając, by historja stała się „przewodnikiem dla całej ludzkości, wewnętrznym w każdym kraju i zewnętrznym między krajami, wychodząc poza granice ciasnego nacjonalizmu, badając i ożywiając umysł dla przekształcenia serca, i ukazując, iż miłość powszechna narodów jest najwyższym celem istnienia w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości".[1])

Sztokholmski „Powszechny Związek Chrześcijański" zwrócił uwagę na podręczniki historji i podczas dyskusji w Bernie 1926 ustalił: „Zgodne traktowanie jaskrawych objawów nacjonalizmu w podręcznikach, jako to:

1. oczywistych fałszów o innych narodach,

---

[1]) Cytuję z H. Pohoskiej *Dydaktyki historji*. Warszawa 1928. Str. 44.

2. moralne wywyższenie swego narodu ponad inne, uznawanie swego narodu za cywilizowany, inne za barbarzyńskie, pogarda dla kultury innych narodów,

3. uogólnianie oskarżeń względem innych ludów i narodów".

Odpowiednio do tej inicjatywy poddano rewizji podręczniki historji rozmaitych państw. Stwierdzono, że Belgja usunęła wszystkie ustępy, budzące nienawiść do Niemców. W tym kierunku idą też zamierzenia francuskie i czeskie. Polska należy na podstawie tej oceny do państw najbardziej pokojowo usposobionych.

Na czele ruchu pacyfistycznego stoją dzisiaj Unja Towarzystwa Przyjaciół Ligi Narodów i Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. Ostatnie zorganizowało w kwietniu 1927 r. kongres w Pradze na temat: „Szkoła w służbie pokoju".

Ostatni rok posunął znowu sprawę naprzód. Odbyły się zjazdy pacyfistyczne w Warszawie, w Berlinie. A zjazd historyków w Oslo ujął sprawę nauczania historji w duchu pojednania narodów. Wśród mówców wyróżnił się profesor Halecki z Warszawy, który w dyskusji domagał się usunięcia z podręczników fałszywych sądów i potrzeby studjów zagranicznych.

Jak widzimy z powyższego, zataczają idee pacyfistyczne coraz szersze kręgi, a Polska bierze żywy udział w pracach nad utrwaleniem pokoju. Powstaje teraz pytanie, czy można w tym duchu ująć naukę historji, czy ta nowa historja nie będzie znowu owiana tendencyjnością, tylko w odwrotnym kierunku. Sądzę, że nie, o ile z historji będziemy zawsze wysnuwali sądy prawdziwe, choćby wypadły na niekorzyść naszego narodu. Nauczyciel historji powinien się umieć zdobyć na objektywizm. Dlatego też musimy odrzucić żądania skrajnych pacyfistów o usunięciu historji wojen. Wojny nieraz wywołały taki przewrót polityczny, społeczny, gospodarczy, kulturalny, że nie mówiąc o nich, dalsza historja byłaby niezrozumiała. Żaden naród nie będzie też chciał zrezygnować z dni chwały i zwycięstw. Jest w tem coś bohaterskiego, a nawet wychowawczego. Dlatego Polacy nigdy nie zrzekną się Grunwaldu, ani Wiednia, ani obrony Warszawy 1920 r. Ale dla bezstronności mówmy i o klęskach. Gdybyśmy tylko wychwalali naszą przeszłość, czy nie zapytałoby dziecko: „Dlaczego w takim razie upadliśmy?" Z tego względu mają rację bytu w kursie historji Cecora, Maciejowice, a także anarchja polityczna XVII w.

O wojnach należy zawsze mówić bez nienawiści w stosunku do wrogich państw, unikać należy podobnych epitetów jak rabusie, złodzieje, itp., od których roi się w niektórych podręcznikach.[2]) Jeśli chodzi o fakt rozbiorów Polski, tę ranę krwawiącą się na naszem ciele narodowem przez 123 lat niewoli, to przedstawimy je jako krzywdę dziejową, ale nie możemy zapomnieć i o własnych błędach, które nas rzuciły w otchłań niewoli. Przerabiając historję porozbiorową, omówimy krzywdy, jakie spotkały nasz naród, ale wyciągniemy wniosek, że sprawiedliwości dziejowej stało się zadość, zaborcy zostali w ostatniej wojnie pokonani, a my nie chcemy się na nich mścić, ale sumienną pracą stworzymy nową Polskę o znaczeniu mocarstwowem. Należy więc na lekcjach historji budzić twórczy patrjotyzm, a być zdala od szerzenia fanatyzmu nacjonalistycznego i szowinizmu.

To samo, co pisałem o wojnach, dotyczy i bohaterów narodowych. Żaden naród nie wyrzeknie się ich czci. Polacy zawsze czcić będą Kościuszkę, ks. Józefa Poniatowskiego. Trudno jednak domagać się od dziecka polskiego, by tę cześć przelało na Fryderyka II, chociażby uznawało jego talent wojenny. O wielkich ludziach należy mówić objektywnie i podnieść ich znaczenie dla danego narodu i ludzkości. Napoleon, chociaż działał nieszczerze wobec Polaków, zawsze będzie uchodził za wyjątkowego i genjalnego człowieka.

Wielkie znaczenie ma też budzenie zainteresowania innemi państwami. Nie zasklepiać się tylko w własnej wielkości, ale poznać również, jakie wartości kulturalne inne narody wniosły do ewolucji dziejowej. W historji polskiej mamy pod tym względem wdzięczny materjał, gdy po napadzie Tatarów omówimy gospodarkę na prawie niemieckiem, albo później wpływ sztuki włoskiej na nasze odrodzenie.

Większe znaczenie aniżeli dawniej muszą dziś w historji mieć zagadnienia gospodarcze i kulturalne. Już częstokroć zwracano w prasie perjodycznej uwagę na to, że historja powinna uczyć nietylko o rozwoju ustroju politycznego, ale w równej mierze uwzględnić historję społeczną, gospodarczą i kulturalną.

---

[2]) Dla przykładu wymieniam F. Konecznego: *Dzieje Polski.* Poznań. Księgarnia św. Wojciecha 1922.

Program ministerjalny zmierza właśnie w tym kierunku. Daje pogadanki z życia kulturalnego ludów starożytnych, uwzględnia znaczenie kościoła rzymskiego dla rozwoju kultury w Polsce, rozwój miast polskich, a z malarstwem naszem każe zapoznawać dzieci za pośrednictwem reprodukcyj Matejki i Grottgera. Należałoby się jeszcze domagać, by w VII oddziale wprowadzono specjalny cykl o Lidze Narodów, by dziecko, opuszczające szkołę, zdawało sobie dokładnie sprawę z wielkości jej zamierzeń i było owiane duchem pokojowym.

Bydgoszcz. Ludwik Bandura.

DOBRZE POJĘTA SAMODZIELNOŚĆ UCZNIA W NAUCE PRZYRODY ŻYWEJ.

Dążenia doby obecnej na polu nauczania, zdają się koncentrować w jednym punkcie: wszystkie wysiłki nauczycieli mają na celu wyrobienie u ucznia jak największej samodzielności. Zakres tejże zależy przedewszystkiem od tego, jakich środków użyjemy celem rozwinięcia tej zalety u wychowańca. Pełna samodzielność, której żądamy od ucznia kończącego szkołę powszechną, osiągnięta będzie w stopniu odpowiednim wtedy, gdy w nauczaniu wszystkich przedmiotów i od pierwszego roku nauki wymagać będziemy od uczniów pracy samodzielnej.

Dążąc do wyrobienia samodzielności staramy się szukać skutecznych ku temu środków, gdy jednak, co często zdarza się, zabiegi nasze nie odniosą widocznych wkrótce skutków, tracimy wiarę w możność kształcenia dzieci na samodzielnych pracowników, twierdzimy nawet, że cel wytknięty w tym kierunku przez pedagogów jest niemożliwy do osiągnięcia, a wszelkie postulaty uczonych pod tym względem dadzą się urzeczywistnić dopiero w dalekiej przyszłości.

Szukając przyczyn rzekomej niemożności wprowadzenia w życie idei propagatorów samodzielnej pracy ucznia, możemy przypuszczać, że istota tej niemożności tkwi albo w wysokim poziomie wymagań teoretyków, albo też my sami nieumiejętnie zabierając się do urzeczywistnienia ich myśli, wypaczamy je.

Co do pierwszego, to możemy rozmyślania na ten temat pominąć, a to z tego względu, że prawie nigdy nie osiągamy poziomu wymagań, trudno zresztą kusić się, aby ten poziom zawsze w pełni osiągnąć, jeżeli zaś mówimy o stronie wykonania, to przyznać musimy, że przewaga winy jest po naszej stronie, jako realizatorów. Istota winy tkwi w tem, że istnieje ona od początku naszych poczynań. Zamierzając kontynuować prace w tym kierunku, stosujemy względem swoich wychowanków wygórowane żądania, zupełnie nie wysilając się nad tem, aby trudności racjonalnie stopniować. Uważamy za pewne, że dzieci umieją spostrzec wszystko, co nam zdaję się być ważnem i to w tej samej jakości, a przecież tak nie jest[1]). Zdaje się nam, że dziecko ma wiele wiadomości ze swego otoczenia, a zapominamy o tem, że to co my nazywamy u dzieci wiadomościami, są dopiero elementy, które odpowiednio uporządkowane i połączone przedstawiałyby materjał o pewnej wartości. Samo łączenie i porządkowanie tego materjału daje najlepszą sposobność do rozwijania samodzielności już u maluczkich w klasie pierwszej. Te właśnie wstępne a ważne ćwiczenia opuszczamy, stosujemy żądania za trudne, dzieci zniechęcają się i następuje — początek końca.

Popełniony błąd możemy wyraźnie nazwać. Za wiele pojęć podciągamy do zakresu słowa samodzielność. Postępujemy tak, jakby samodzielna praca ucznia miała być tego rodzaju, że tenże sam, bez pomocy nauczyciela wykonywałby wszelkie czynności, sam zdobywałby wiedzę. W następstwie takiego pojmowania sprawy popełniamy często i inne błędy, a jednym z tych to wyłączne i bezkrytyczne stosowanie metody heurystycznej, nieodpowiednie zaś jej stosowanie nie doprowadzi do celu[2]). Stosując bezkrytycznie takie metody, niczem do rozwoju samodzielności nie przyczyniamy się i otrzymujemy wyniki wręcz przeciwne zamierzeniu. Osiągnąwszy takie niewesołe rezultaty, dochodzimy dopiero do wniosku, że powodem tego jest w pierwszym rzędzie przecenianie wiadomości dziecka, którego często nie egzaminujemy,

---

[1]) R. Rusk: *Pedagogika ekperymentalna,* str. 43,

[2]) *Rocznik Pedagogiczny,* tom I 1921, str. 286.

zanim przystąpimy do podania mu nowych wiadomości. Czasem uznajemy, że pewne rzeczy są tak łatwe, iż dzieci je napewno znają, nie uważamy więc za stosowne przekonać się, czy nasze przypuszczenie odpowiada rzeczywistości. Tu jest początek późniejszych naszych niepowodzeń, dlatego też przyjąć należy zasadę, że jakkolwiek nie powinniśmy podawać dzieciom gotowych wiadomości, o ileby je mogły zdobyć samodzielną pracą, to jednak nie wolno nam zapominać, że są rzeczy, których samo dziecko bez pomocy nauczyciela nie zrozumie, musimy też przed daniem dzieciom zadania przekonać się, czy posiadają potrzebne wiadomości do jego rozwiązania.

Chcąc umożliwić otrzymanie pomyślnych rezultatów, w pierwszych naszych wymaganiach winniśmy zważać na to, czy ich wykonanie nie przekracza sił dziecka, w takim bowiem wypadku doprowadzimy tylko do tego, że ono zwątpiwszy w możność samodzielnego wykonania, nie pokusi się potem wykonać nawet łatwą pracę. Inaczej będzie, gdy rozumnie dobranem zadaniem umożliwimy dziecku rozwiązanie tegoż, tem zachęcimy je do dalszych wysiłków, a co ważniejsze, stworzymy u dziecka zainteresowanie pracą. Istnienie zainteresowania warunkuje rozwiązanie każdego zagadnienia, które tylko będzie dla dziecka nie za trudne. Zainteresowanie jest jedynym, niezawodnym i skutecznym warunkiem samodzielnej pracy ucznia, bo aby pracować samodzielnie, trzeba przedewszystkiem chcieć pracować i kochać pracę. „Zainteresowanie nazywa Ferrière kamieniem węgielnym szkoły twórczej, możnaby powiedzieć, że na niem opiera się cały gmach nowoczesnej pedagogiki“[3]).

Dążenie do rozwoju samodzielności u młodzieży szkolnej jest postulatem bieżącego okresu, myśl propagowania samodzielnej pracy podają nam najznakomitsi pedagogowie, chcąc więc ich zalecania wykonać, do pracy tej musimy się należycie przygotować. Trudno wyobrazić sobie wykonawcę jakiegoś planu, nieznającego ani samego planu, ani terenu pracy, ani wypróbowanych sposobów. Podobnie ma się spra-

---

[3]) H. Rowid: *Szkoła twórcza,* str. 207.

wa z wprowadzeniem w czyn postulatów nowoczesnej pedagogji. Dotąd będą one wydawały się nam niewykonalnemi mrzonkami, dopóki ich dokładnie nie przestudjujemy, dopóki, chcąc urzeczywistnić myśli postępu, sami z postępem nie pójdziemy a przez gruntowną znajomość nowoczesnych prądów nauczania i wychowania nie umożliwimy usunięcie z drogi tych trudności, które do tego czasu stały nam na przeszkodzie. Po przyswojeniu sobie teoretycznych zdobyczy pedagogji, będziemy mogli myśleć o skutecznem wprowadzeniu ich w czyn. Od nas tedy w pierwszym rzędzie zależy, aby praca nad rozwojem samodzielności dzieci, weszła na realne tory i dała dodatnie wyniki. Stanie się to wtedy: „gdy stworzymy w szkole warunki takie, aby dziecko mogło wyjawić własny czyn świadomy“[4]).

Gdy mówimy o samodzielności uczniów w szkole powszechnej, to choć nie możemy twierdzić jakoby ją można rozwijać tylko w nauce pewnych przedmiotów lub w pewnych więcej a innych mniej, jednak wiemy, że samodzielna czynność dziecka jest tam możliwsza dla niego, gdzie praca jest łatwiejsza, taka zaś jest ta, w której wykonaniu dużą rolę grają czynności zmysłów. Zwracanie uwagi na rzeczy konkretne jest dla dziecka w wieku szkolnym łatwiejsze[5]), takim zaś przedmiotem, gdzie momenty powyższe skutecznie mogą być użyte, jest w pierwszym rzędzie przyroda. Tu więcej niż w nauczaniu innych przedmiotów samodzielna praca uczniów może i powinna mieć miejsce.

Nauka przyrody w szkole powszechnej ma na celu: „zaprawienie do bystrej i ścisłej obserwacji“[6]), nauczyć patrzeć a patrzeć samodzielnie i umiejętnie jest zadaniem nauczyciela przyrody w szkole powszechnej. To ogólne powiedzenie należy jednak rozłożyć na kilka innych określeń, których treść razem wzięta utworzy pełne znaczenie słowa „patrzeć“. Będzie ono mieścić w sobie następujące czynności: a) umiejętność zwracania uwagi na przedmioty i procesy wskazane,

---

[4]) F. Kierski: *Podręczna encyklopedja pedagogiczna*, str. 426.
[5]) R. Rusk: *Pedagogika eksperymentalna*, str. 57.
[6]) *Program nauki przyrody*, str. 3.

b) czynienie spostrzeżeń, c) obserwacja, d) opis, e) czynienie wniosków z pewnej ilości zaobserwowanych zjawisk.

Jest rzeczą zrozumiałą, że trudno tu określić zakres tych czynności umysłu, posłużymy się więc tylko kilku porównawczemi przykładami. Umiejętność zwracania uwagi i czynienia spostrzeżeń ma bardzo szeroką skalę wymagań ze strony nauczyciela. Gdy w klasach najniższych, pytając staramy się zwrócić uwagę dziecka na pewne zjawiska, żądamy aby bez pomocniczych pytań spostrzegło i nazwało cechę oglądanego przedmiotu, to w klasie wyższej spodziewać się należy odpowiedzi nietylko dokładniejszej, ale też zawierającej charakterystyczne i istotne dane przedmiotu obserwacji. Weźmy prosty przykład: jeżeli w klasie pierwszej, prowadząc pogadankę i opisując kota, zapytamy, czem zakończone są jego palce lub jak kotek czai się, to w klasie wyższej zapytamy już przy podobnym temacie, co charakterystycznego o kocie może uczeń powiedzieć.

Czynienie spostrzeżeń i zauważenie zmian zaszłych w pewnym czasie w oglądanym przedmiocie, a więc zauważenie pewnych procesów, oto treść obserwacji. Rozpoczynamy naprzykład od podglądania jak koń chwyta trawę (kł. I), w klasie trzeciej obserwuje uczeń rozwój żaby, życie ryby, ślimaka, ale w akwarjum względnie terrarjum, w klasach wyższych odbywa się obserwacja zwierząt ale już w ich naturalnem otoczeniu, żądamy tu wykrycia cech mniej podpadających pod zmysły, dokonanie czego wymaga większej uwagi.

Przystępujemy do opisu. Wyrazem umiejętności czynienia spostrzeżeń i przeprowadzania obserwacyj dziecka, będzie słowne wypowiedzenie tego co spostrzegło.

W początkach zadowoliłby się przyrodnik nawet jednem słowem odpowiedzi: wystarczyłoby mu tylko nazwanie cechy o którą pytał. Stopniując swoje wymagania, doprowadzi do tego, że uczeń w należytym porządku wypowie swoje spostrzeżenia. Żądać będziemy, aby opis postępował wedle pewnego oznaczonego porządku, nie pozwolimy, aby uczeń wypowiadał go jako oderwane, niemające z sobą

związku zdania. Opis jest wyrazem inteligencji ucznia, on wskaże jakim typem intelektualnym jest uczeń[7]).

Ostatecznym i decydującym wskaźnikiem samodzielności ucznia jest czynienie wniosków z pewnej ilości zjawisk. Po obserwacji i opisie, a więc po czynnościach, których dobre wykonanie zależy od tego, czy one odpowiadały rzeczywistemu stanowi, następuje próba „wyrobienia zdolności myślenia"[8]). Wymagania nasze będą i tu różne zależnie od poziomu umysłowego i wieku dzieci. Wskażmy to przykładami: w klasie pierwszej czy drugiej: koń ciągnie wóz, dźwiga ciężary i t. d. — wniosek: koń jest pożyteczny; klasa trzecia: pędraki chrabąszcza niszczą korzenie roślin, chrabąszcz niszczy liście drzew — wniosek: chrabąszcz jest szkodnikiem, którego należy tępić; klasa IV: zając ma tylne nogi dłuższe — wniosek: zając dobrze i łatwo skacze; klasa V: rośliny (wiatropylne) mają kwiaty bardzo małe, jest ich dużo, pyłek pręcików odpada łatwo, po dodaniu jeszcze pewnych danych, a także po obserwacji zbóż, w czasie kwitnienia, można żądać od ucznia samodzielnego wniosku, że takie rośliny zapyla wiatr.

I naliczylibyśmy tu jeszcze wiele innych podobnych przykładów, musiałyby one jednak odpowiadać przedewszystkiem jednemu warunkowi, a mianowicie stopień trudności powinien być dostosowany do poziomu umysłowego dzieci, samodzielności zaś wymagać tyle, na ile danego ucznia stać.

Oprócz tych umysłowych czynności, żądamy od ucznia pewnej sprawności i zręczności technicznej, koniecznej w samodzielnej pracy naprzykład rozbiór kwiatu na części wykona ostrożnie, podzieliwszy go tak, aby cząstki znajdowały się w takim stanie, iżby z nich można w nauce korzystać. Nawet taka prosta zdawałoby się czynność jak zerwanie kwiatu przeznaczonego do oglądania, musi być nacechowana umiejętnością, tak aby zerwany kwiatek mógł być użyty, do czego był przeznaczony. Na jednej z wycieczek, urządzanych z klasą trzecią, miały dzieci zabrać ze strumyka kilka rybek

---

[7]) Charakterystyczny przykład Bineta przytoczony w H. Rowida *Szkole twórczej*, str. 198.

[8]) *Program nauki przyrody*, str. 3.

do klasowego akwarjum, okazało się jednak, że znalazło się tylko dwóch chłopaków, którzy tę czynność, bez wrzasku i strachu, dość umiejętnie wykonali.

Te proste przykłady wskazują, że uczeń musi okazać przy pracy, o ile ją mamy nazwać samodzielną, sprawność, zręczność, praktyczność a także pewną inicjatywę, okazać musi to, czego żąda program nauki przyrody.

Na tych prostych czynnościach ćwiczyć będziemy samodzielność dzieci, zwiększając zakres z rozwojem umysłowym i fizycznym uczniów. Chcemy też, aby dzieci okazywały inicjatywę i wytkniętą pracę wykonały, tem zaś będzie naprzykład pogłębienie czy oczyszczenie strumyka, aby można lepiej obserwować znajdujące się tam żyjątka. Szczególną uwagę musi się zwrócić na to, aby projekty uczniów były przez nich realizowane, ten zaś sposób ochroni nas przed powodzią niewykonalnych zamierzeń a stworzy pole do popisu inicjatywie mającej wszelkie widoki urzeczywistnienia, w ramach sił i możności uczniów.

Jakiemikolwiek środkami zechcemy wzbudzać i rozwijać samodzielność wychowanków, to, aby osiągnąć cel, musimy wzbudzić w nich zainteresowanie szematem pracy, bo bez tego nasze usiłowania będą bez skutku.

Aby móc czynić spostrzeżenia, aby obserwować, trzeba mieć przed sobą przedmiot, który, działając na nasze zmysły, spowoduje czynienie spostrzeżeń zmysłowych i pozwoli czynić obserwacje. Mówiąc innemi słowy, uczeń musi się z przedmiotem bezpośrednio zetknąć, nauka musi być poglądowa. Ten zasadniczy warunek musi być wykonany, ale czy stosując względem uczniów wymagania samodzielnych spostrzeżeń, dajemy im zawsze przedmiot spostrzeżeń? Trudności? Napewno są, ale jeżeli chodzi o materjał z przyrody żywej w szkole powszechnej, to z wyjątkiem przypadających w klasie V, roślin i zwierząt obcokrajowych, to wiele okazów nabyć można; rozumie się, że z braku okazów rzeczywistych możemy posłużyć się sztucznemi środkami, nauki poglądowej. O ile to możliwe, każdy uczeń powinien mieć okaz przed sobą, w razie niemożliwości, niewielkie grupy uczniów powinny mieć okaz. W takim razie należy pracę

podzielić a uczynić to powinni sami uczniowie. Przy omawianiu tematów trudniejszych należałoby okazy dawać grupom, gdyż kilku uczniów łatwiej o własnych siłach pokona trudności.

Nie trzeba tu dodawać, z jakiemi szczegółami należy obmyśleć porządek ćwiczeń, jak ostrożnie stopniować trudności. Rozumne stopniowanie trudności pozwala nam mieć nadzieję, że uczeń rozwiąże następne zadanie trudniejsze, o ile te trudności stopniowo podwyższymy.

Jak należy traktować ćwiczenia domowe? Uważam, że nie można zadawać dziecku pracy domowej trudniejszej od tej, którą wykonywało pod nadzorem nauczyciela. Aby dać dziecku możność powtarzania wiadomości nabytych w pracy szkolnej, aby nie pozbawić je sposobności ćwiczenia swych sił, polecamy wykonywanie pewnej pracy w domu, której stopień trudności jest niższy, lub taki sam jak pracy w szkole. Polecenie samodzielnej pracy musi być aż do szczegółów dokładne, w razie przeciwnym, uczeń nie wiedząc dobrze co ma wykonać, zniechęca się. Weźmy taki przykład: dzieci nauczyły się w szkole o częściach składowych kwiatu, nauczyciel jako ćwiczenie domowe daje dzieciom polecenie, aby przyglądały się innym kwiatom i oznaczyły oraz nazwały ich części. W następstwie tego, dziecko znalazłszy kwiat o budowie skomplikowanej, mimo najlepszych chęci zadania nie wykona, nie mogąc tu zastosować tego, o czem słyszało w szkole. Inaczej będzie, gdy nauczyciel wyraźnie powie, które kwiaty ma dziecko oglądać lub wspomni, że są kwiaty o innej budowie, a wtedy, gdy ono znajdzie stokrotkę lub kwiat pokrzywy, nie będzie bezskutecznie wysilać się, ale poprosi nauczyciela o wyjaśnienie.

Zwróćmy uwagę na stopniowanie wymagań obserwacyj dziecka: w klasie III obserwują dzieci rozwój żaby, życie ryby, ślimaka i t. d. Czynią to mając żywe okazy, w akwarjum względnie terrarjum, co dzieje się i z tego względu, że tu próbują dzieci swoich sił, w warunkach ułatwionych. W środowisku naturalnem, uwagę dziecka zwracałyby równocześnie różne przedmioty, równoczesnej zaś obserwacji tych

[9]) R. Rusk: *Pedagogika eksperymentalna,* str. 58.

przedmiotów dziewięcioletnie dziecko czynić nie może[9]), dlatego też staramy się usunąć wszystko, co przeszkadzałoby dziecku obserwować rzecz wskazaną. Te pierwsze próby samodzielnej obserwacji dziecka ułatwiamy mu dlatego, aby potem to samo czynić mogło w warunkach trudniejszych, bo w środowisku naturalnem. Wymagania nasze zaczynamy stopniować. Urządzamy z dziećmi wycieczki. Stopień trudności w czynieniu obserwacji będzie w takim razie znacznie większy ze względu na naturalne otoczenie obserwowanego przedmiotu, jednak pomoc ma uczeń ze strony nauczyciela, który nietylko wybiera odpowiedni czas i miejsce, ale na miejscu może udzielić wyjaśnień i pouczeń. Te wszystkie sposoby mają na celu, aby uczeń po ukończeniu szkoły powszechnej, a względnie w wyższych klasach tejże, mógł samodzielnie obserwować i zdawać sobie sprawę z nieskomplikowanych procesów przyrody. Celu tego nie osiągniemy, nie uwzględniwszy zasady stopniowania trudności.

Mówiąc o samodzielności, mimowoli łączymy ją z aktywnością demonstrowaną zewnętrznie. Aktywność ta ma objawiać się aż do wpływania na bieg procesów obserwowanych włącznie, to ostatnie jednak w zakresie niedużym (nawet w klasach wyższych). W klasach niższych zadowolimy się, jeżeli uczeń w dogodnej dla siebie a zrozumiałej dla innych formie wskaże co spostrzegł. Rozumiemy przez to opis, ten jednak może być słowny lub zastąpiony rysunkiem względnie modelem. Kolejność tych sposobów będzie różna, zależnie od wieku, względnie rozwoju umysłowego dzieci. Małemu dziecku brak słów na wypowiedzenie swych wrażeń, sama ta czynność sprawia mu trudności; że zaś dziecku w tym wieku odpowiada więcej praca ręczna, przeto używając jej przy schematycznym rysunku czy modelowaniu, zastępuje pracą opis. Te zastępcze czynności, w tym celu użyte, mogą być tylko czasowo praktykowane, z chwilą bowiem, gdy trudności językowe dziecko przezwyciężyło, żądamy od niego opisu. Stopniowane wymagania opisu w klasie pierwszej a szczególnie w drugiej stosowane są w tym zakresie, aby w klasie trzeciej opis nie natrafiał na zasadnicze trudności. W tym czasie nie zaniedbujemy wcale rysunku i modelowa-

nia, nie używamy jednak tego tam, gdzie potrzebny jest słowny opis. Sam opis jest dla dziecka trudny, znowu więc w początkach pozwolimy dziecku użyć formy łatwiejszej, a nią będzie opowiadanie[10]).

Oceniając samodzielny opis ucznia, winniśmy dbać o to, aby 1) nie był rozwlekły, 2) zawierał istotne cechy opisywanego przedmiotu, 3) nie zawierał tego, czego uczeń nie mógł spostrzec i 4) był wypowiedziany w pewnym porządku. Uczeń, umiejący dobrze opisywać, odróżni cechy rzeczywiste od niemających znaczenia drobnostek, z tych też względów żądajmy opisu raczej krótszego niż obszernego, mierząc jego wartość nie ilością słów, ale jakością spostrzeżeń.

Równolegle z opisem przygotowujemy uczniów i wymagamy od nich, aby swe spostrzeżenia umieli treściwie notować. Już w klasie trzeciej prowadzą dzieci dzienniczki przyrodnicze. Zapiski, tam umieszczone, będą obszerniejszym opisem lub krótszą notatką. a jedno i drugie będzie równie dobre, jeżeli będzie zawierać rzeczy istotne. Kontrolując często dzienniczki przez wspólne czytanie nietylko nie dopuścimy, aby tam znalazły się rzeczy nieprawdziwe, ale także przekonamy się, jaki stopień samodzielności uczeń wykazuje, zapiski wskażą, co szczególniej zajmuje ich autora i w jaki sposób zjawiska te ujmuje. A jednak i tu musimy wyraźnie dzieciom powiedzieć, co mają w dzienniczkach notować, musimy robić pewną ilość ćwiczeń w tym kierunku, inaczej bowiem dziecko nie będzie umiało znaleźć tematu do pisania lub chcąc koniecznie uczynić zadość poleceniu nauczyciela, pisać będzie w dzienniczku o rzeczach, nic z przyrodą nie mających wspólnego.

Wyrazem samodzielności i inicjatywy ucznia będzie zielnik. Nie można jednak polecić to czynić uczniom, nie pouczywszy i pokazawszy im przedtem, co i jak tam umieszczać mają. Nie powinno się także wszystkim uczniom kazać, aby takie zielniczki mieli: niech je tworzą ci, których one zajmują, i którym przyniosą pożytek, w przeciwnym bowiem razie będzie to bezmyślne niszczenie roślin, często rzadkich okazów.

---

[10]) *Szkoła i Wiedza*, 1926, str. 18.

Jak kształcić samodzielność wnioskowania, ostateczny wskaźnik samodzielnego myślenia? Zaletę tę staramy się rozwijać w każdym przedmiocie nauczania, wysnuwanie zaś wniosków z pewnej ilości zjawisk przyrodniczych jest związane z zainteresowaniem tym przedmiotem i ogólnym poziomem umysłowym ucznia. Ćwiczenia w tym kierunku, odbywają się bardzo wcześnie, choć przyznać trzeba, że w wielu wypadkach przychodzi to bardzo ciężko, często głównie z tego powodu, że uważamy wniosek za coś trudniejszego. Przestraszają nas już same słowa „wniosek", „przesłanka" a jednak „w myśleniu rzeczywistem, rzadko jesteśmy świadkami owych sądów pośrednich, czy przesłanek"[11]) a „proces wnioskowania ma przebieg nieświadomy". Wnioskując, nie może dziecko analizować tego z punktu widzenia logiki, zasady jej przyswaja sobie bezwiednie przez ciągłe ćwiczenia, aby zaś nie wnioskowało źle, jest obowiązkiem nauczyciela te właśnie wnioski przez dowodzenie kontrolować, we wypadkach trudniejszych pomóc uczniowi. W nauce przyrody, szczególniej często, wysnuwa uczeń wnioski, w naturze bowiem zachodzi tyle procesów, których w każdej fazie uczeń spostrzec nie może, często więc te luki musi sam wypełnić czyli na podstawie znanych sądów wypowiedzieć wniosek.

Żądając wnioskowania, zmuszamy ucznia do uważnego myślenia, wysiłek taki szczególniej częściej bezpośrednio stosowany męczy dziecko, dlatego też, o ile chcemy utrzymać je w zainteresowaniu przedmiotem, musimy uważać, aby nauki przyrody, nauki zmysłów, nie zamienić na suchą naukę umysłową, co nawet w klasach wyższych nie jest dopuszczalne.

Jeżeli chodzi o ilość wniosków w poszczególnych latach nauki, to niechaj różnica tkwi nie w ilości ale w jakości. Ilość wysnutych wniosków zależna jest w dużej mierze od postępu obserwowanej akcji, od szybkości jej odbywania się, a w takim wypadku nawet potrzeba częstszego wnioskowania nie znuży dziecka, gdyż zajęte będzie coraz to nowemi spostrzeżonemi szczegółami.

Żądajmy od uczniów wniosków samodzielnych, rozumnie stopniując trudności, nie wymagajmy jednak nigdy tego, cze-

[11]) J. W. Dawid: *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, wyd. III, str. 42, 44

go uczeń powiedzieć nie może lub powiada fałszywie, nie mogąc inaczej. Jeżeli taką odpowiedź uznamy za dobrą, to bałamucimy ucznia i wytwarzamy w umyśle jego chaos, pozwalając mu źle myśleć, źle wnioskować. Dzieje się to najczęściej wtedy, gdy żądamy od uczniów tłumaczenia szczegółów budowy z punktu widzenia celowości w przyrodzie[12]), gdy nie rozróżniamy skutku względnie celu od przyczyny naprzykład: „Dlaczego zając ma tylne nogi dłuższe?" i na to chcemy odpowiedzi: „Aby lepiej mógł skakać". Otóż tego rodzaju pytania stosujemy często w najrozmaitszych odmianach i tych to pytań szczególniej winniśmy się wystrzegać, jako najbardziej szkodliwych w wyrabianiu samodzielności.

Wymagajmy wniosków samodzielnych ale zgodnych z rzeczywistością, zawsze jednak takich, które uczeń samodzielnie może wysnuć.

Kilka słów należy tu poświęcić rysunkom i modelowaniu. Bez użycia tych umiejętności, nauka przyrody, w wielu wypadkach jest nie do pomyślenia. Używając ich pomocy, nietylko utrwalamy w pamięci obraz obserwowanego przedmiotu, ale dajemy uczniowi możność doszukiwania w przedmiocie rysunku, ważnych choć niewidocznych w pierwszej chwili szczegółów. Czynnościami temi możemy wypełnić znaczną część lekcji przyrody, czyniąc ją w takim wypadku przyjemną dla ucznia tak III jak VII klasy.

Rysunkiem zastąpimy w klasie niższej opis, w klasie wyższej dopełnimy go nim. Rysunek i modelowanie dają uczniowi możność najbardziej samodzielnego i indywidualnego ujęcia przedmiotu, umiejętności te winny dlatego w dążeniu do rozwoju samodzielności młodzieży szkolnej znaleźć odpowiednie miejsce, niemniej dążyć należy do celowego i racjonalnego ich użycia.

Chcąc w pełni osiągnąć samodzielność wychowanków, przyzwyczajać ich będziemy do inicjowania i spełniania pewnych czynności technicznych, potrzebnych do wykonania pracy. Te przygotowawcze prace, nietylko zaoszczędzą później nauczycielowi czasu, ale przyzwyczają uczniów do zdawania się na własne siły, do umożliwienia sobie pracy, do wytworze-

[12]) H. Rowid: *Szkoła twórcza,* str. 296.

nia warunków potrzebnych do jej wykonania. Takie wymagania, ze strony nauczyciela, wytworzą w wychowanku to, co nazywamy zaradnością życiową, a co jest bezwzględnym wyrazem samodzielności. Przyzwyczajać winniśmy uczniów do organizowania pracy: uczniowie mają przynosić i rozdzielać okazy i inne pomoce naukowe, sami w myśl wskazówek nauczyciela obsługiwać akwarjum i terrarjum, dbać o zwiększenie liczby żyjących w nich stworzeń.

Uczniowie sami muszą przestrzegać porządku rozmieszczenia siebie w czasie ćwiczeń, tak aby najwygodniej mogli pracować, uczniowie winni przygotować i ustawić ławki czy stoły do ćwiczeń, oni też nie mogą wyjść z klasy, zanim nie zostawią ją w takim porządku, jaki zastali przed rozpoczęciem pracy.

Kończąc tych kilka uwag, zawierających rzeczy znane, często jednak bagatelizowane, jedno jeszcze raz chcę podkreślić a mianowicie, aby w żądaniu samodzielnych prac uczniów nie przeciągać struny, nie wymagać ponad siły, trudności stopniować, inaczej bowiem celu nie osiągniemy. Pamiętać musimy o tem, że szkoła powszechna ma dążyć do tego, aby uczeń po jej ukończeniu mógł samodzielnie kształcić się a będąc jeszcze w szkole, winien wychowanek nabyć te dyspozycje, które są potrzebne, aby potem jako samouk mógł skutecznie pracować. W szkole doby obecnej żądamy od ucznia inicjatywy i samodzielnej pracy, od nauczyciela dzisiejszego wymagamy zaś, aby stał się dyskretnym radcą ucznia i stojąc na drugim planie, był jednak rzeczywistym przewodnikiem i kierownikiem poczynań swoich wychowanków.

Ta zmieniona rola nietylko ilości pracy nie zmniejsza, ale nieporównanie zwiększa, on tak pokieruje pracą ucznia, iż ten wykonując pracę wedle własnego mniemania o wyłącznie własnych siłach, nabierze odwagi potrzebnej do pokonywania trudności i wkrótce stanie się rzeczywiście samodzielnym pracownikiem i dzielnym członkiem społeczeństwa. Przykład nauczyciela, przy użyciu odpowiedniej metody sprawi, że dzieci zechcą jego polecenia samodzielnie wykonywać, godząc posłuszeństwo z wolną, samodzielną i intersującą je pracą.

Ostrów. Władysław Choma.

WPAJANIE ZASAD HIGJENY DOBRYM PRZYKŁADEM.

Może w żadnej dziedzinie nauk nie można równie łatwo wpoić w uczniów pewnych zasad, jak w dziedzinie higjeny. Niestety w życiu, nawet mimo dokładnej znajomości owych zasad, postępuje się ciągle niehigjenicznie, postępują tak nawet lekarze zupełnie świadomie, rujnując nieraz zdrowie. Uczyć powinniśmy wszystkiego tak, by uczeń nietylko się czegoś dowiedział, ale żeby nabytą wiedzę umiał stosować w życiu, a przedewszystkiem wierzył w to, czego się uczy. A czyż tak się dzieje?

Mówię tu o swoim fachu, a więc o higjenie. Wykładamy dzieciom dokładnie i pięknie o czystości, a tymczasem w wielu szkołach niema umywalek, a jeżeli są, to urągają nieraz poprostu poczuciu czystości. A czyż wszyscy nauczyciele dają uczniom przykład i myją sobie przy uczniach często ręce? Niestety nieraz wycierają ręce gąbką, brudną szmatą, lub chustką do nosa. Mówimy uczniom o potrzebie czystości powietrza, a tymczasem nieraz nie przewietrzamy klas, nie wyprowadzamy uczniów często na dziedziniec, a nie brak i takich nauczycieli, którzy zabraniają uczniom wykonywać tak zbawiennych w skutkach ćwiczeń oddechowych.

Wygłaszamy pogadanki o szkodliwości tytoniu, co wielu nie przeszkadza palić przy uczniach na pauzach, w korytarzach, lub na dziedzińcu.

A jednak pamiętajmy, że przykład i to nie dorywczy jako eksperyment, ale systematyczny jako zasada, działa bardzo pedagogicznie. Uczeń, widząc codzień nauczyciela w czystej bieliźnie i schludnem ubraniu, uwierzy wkońcu, że trzeba być czystym i dbać o siebie.

Sposobności do praktycznego stosowania higjeny jest bardzo wiele, a specjalnie nadają się do tego wycieczki, gdzie omawiać można praktycznie szkodliwość kurzu, zmęczenie, pocenie się, czystość wody, kąpiele, światło, szkodliwość pewnych pokarmów itp.

Tu też nauczyciel świecić może przykładem np. gdy rozbiera się z uczniami przed kąpielą i widzą oni u niego świeżą zupełnie

bielizną — zaręczam, że na drugi raz wszyscy starać się będą mieć też czyste zupełnie koszule.

Z tych też powodów nie jestem zbyt zachwycony (praktycznemi zresztą) kolorowemi koszulkami skautów, na których brudu nie znać nigdy.

Jako lekarz szkolny kontroluję obecność i czystość u uczniów chustek do nosa. Często (np. koło piątku) czystość chusteczek pozostawia wiele do życzenia, a nie brak dzieci, które chusteczek nie mają, usprawiedliwiając się tem, że... nie mają teraz kataru.

Jak dobrze zapamiętają sobie uczniowie wiele rzeczy, gdy się im pokaże zakład wodociągowy, wzorową piekarnię, zakład dezynfekcyjny itp.

Natomiast nie nadają się do zwiedzań (ze względów pedagogicznych) rzeźnia, szpitale i sanatorja, jakkolwiek zwiedzanie to jest polecone przez nasze najwyższe władze. Gdy zwiedzamy szpital, choćby nie stykając się z chorymi, to gdy przypadkowo potem zachoruje które dziecko, napewno obwinią zato rodzice szkołę, że lekkomyślnie naraziła dziecko na zakażenie.

Wszelkie takie praktyczne demonstracje odnoszą znacznie szybszy, lepszy i trwalszy skutek, jak wszelkie teoretyczne pogadanki higjeniczne, zwłaszcza, że wygłasza się je często stereotypowo, a za chwilę postępuje inaczej. T r u d n o t e ż z t e g o p o w o d u j e s t n a u c z y c i e l o w i, c z y l e k a r z o w i w p a j a ć w u c z n i ó w z a s a d y h i g j e n y, g d y b u d y n k i s z k o l n e s ą f a t a l n e, c i a s n e, p o n u r e, u s t ę p y r o z p a c z l i w e i o t o c z e n i e z u p e ł n i e n i e n a d a j ą c e s i ę d o n a u k i. Każemy się dzieciom nieraz kąpać, a nie mają gdzie i za co, każemy gruźliczym iść precz ze szkoły, ale nie możemy ich nieraz potem nigdzie umieścić itp.

Pamiętajmy, że t r z e b a z a w s z e w y d a w a ć r o z k a z y i p o l e c e n i a w y k o n a l n e, bo inaczej się ośmieszamy. Lepiej czynić coś w skromnym zakresie, ale dobrze i dokładnie, niż z rozmachem na szeroką skalę, ale zato powierzchownie, niedbale lub poprostu iluzorycznie!

Wreszcie pamiętać o tem należy, że obecnie jeszcze m u s i m y w y c h o w y w a ć w e l e m e n t a r n y c h z a s a d a c h h i g j e n y n i e t y l k o d z i e c i a l e i r o d z i c ó w, do czego służą doniosłe w skutkach wykłady higjeniczne dla rodziców, które urządzam zwykle

po szkołach w związku z wywiadówkami. Kiedyś może będzie to niepotrzebne, bo uczymy obecnie higjeny po szkołach, narazie jednak trzeba uczyć i rodziców, bo cóż pomogą nasza nauka i przestrogi i nakazy, gdy w domu jest inaczej i znowu nakaz nasz będzie niewykonalny.

Kraków. Dr. A. Klęsk.

WARUNKI ROZWOJU OŚWIATY POZASZKOLNEJ NA WILEŃSZCZYŹNIE.

Dziesięć już lat minęło od chwili odzyskania przez nas niepodległości. Czas ten był podkładem stałych i mocnych fundamentów pod naszą państwowość i walkę o lepsze jutro. Gdy echa z nad Wisły przyniosły nam wiadomość o zmartwychwstaniu Ojczyzny, każdy, kto się czuł Polakiem, starał się naprawiać to, co zrujnowała przemoc i brutalność zaborców. Pierwszemi organizacjami, jakie zaczęły tworzyć się, jako zadatek polskości tu na kresach, to były szkoły polskie. Zastępy nauczycieli, owianych najgorętszym duchem obywatelskim, poszły wśród lud, by zaszczepiać cele i ideały wolnej Polski. Od chwili odzyskania niepodległości do bieżącego roku był to czas wprowadzania w czyn najszlachetniejszych pomysłów, czas prób, doświadczeń i zawodów, czas, w którym może niejednego bojownika o lepsze jutro zmroziła twarda życiowa konieczność, zwłaszcza tu na kresach — na Wileńszczyźnie.

Rzucona najdalej na północo-wschód połać Wileńszczyzny była i jest teraz terenem wpływu bolszewizmu z jednej strony, a pretensyj litewskich z drugiej. Wpływ ten najczęściej działa na wsie, gdzie wśród ciemnych mas ludu różni agitatorowie wszczepiają swoje poglądy, niezawsze przychylne dla polskości. Lud wiejski, zamiast garnąć się do oświaty, dążyć do poprawy swego bytu, często idąc za podszeptem, niby swoich „dobrodziejów“, marnuje czas na jałowem politykowaniu, nie mając pojęcia, jakie stosunki wiążą go z tem lub owem państwem, a działalność pozaszkolna nauczyciela oczywiście czasem cierpi. I to jest jeden z ujemnych czynników, hamujących wszelkie poczynania oświatowe, a wynikający z politycznego położenia tutejszego województwa.

Inne warunki wynikają z okoliczności miejscowych i są zależne od tego, jak nauczyciel poprowadzi swoją pracę poza szkołą.

Utarło się powszechnie mylne przekonanie, że najlepszym sposobem, który podźwignie naszą wieś kresową na wyższy stopień kulturalny, jest zakładanie kursów wieczorowych dla analfabetów i wogóle dla starszych wieśniaków. Starsza młodzież na takie kursa z początku garnie się chętnie, lecz po niejakim czasie frekwencja maleje i kurs wkońcu rozpada się. Dlaczego? Dlatego, że wieśniak spodziewał się tu znaleźć odrazu odpowiedź na jątrzące go wątpliwości, pragnął zobaczyć drogę, którąby wyprowadziła go w krótkim czasie z nędzy, a tu okazało się, że trzeba dochodzić do tego żmudną, systematyczną pracą, do czego surowa, nieprzygotowana natura chłopska nie jest zdolna. Jemu trzeba było korzyści pozytywnych, że tak powiem namacalnych, a nie wiadomości, nie mających w obecnej chwili żadnego związku z jego życiem. „Czytać i pisać mi nie potrzeba, to mi chleba nie da" — oto są słowa spotykane wśród szerokich mas wieśniaczych tu na kresach. Jeśli młodzieniec wiejski idzie na kursa, to ma na uwadze nie zadowolenie duchowe, ale materjalny interes. Gdy zaś po roku użytku z tych kursów nie zrobi, to sam nie pójdzie i drugiego odmówi.

Drugą najczęściej stosowaną formą oświaty pozaszkolnej są odczyty. Odczyty tak samo nie przynoszą takich korzyści, jakich się spodziewamy. Odczyt jest wyższą formą podawania wiedzy, dostępną dla ludzi do tego przygotowanych, a nie dla surowych umysłów wieśniaczych. Chociażby nawet odczyt był urozmaicony obrazkami, pocztówkami czy przykładami z centralnych województw Polski, to te obrazki dla wieśniaka tutejszego pozostaną tylko obrazkami, przykłady — przykładami, słowem: czemś oderwanem, nie mającem żadnego związku z jego szarem codziennem życiem. Wieśniakowi trzeba obserwacji z natury, a nie z jej reprodukcji. Częste odczyty znużą nawet ludzi umysłowo przygotowanych.

Mówią niektórzy, że dusza wieśniaka przy zabawie jest otwarta, że wtenczas do niego można się zbliżyć. Wykorzystywano więc ten moment przez zakładanie kółek sportowych. Ale i tu spotyka najczęściej nauczyciela-oświatowca zawód, gdyż wieśniak zwykle tak rozumuje: „Dość użyłem sportu przy kosie,

czy pługu — w wolnych chwilach muszę odpocząć", w czem zresztą ma rację, bo ćwiczeń fizycznych ma aż za wiele.

Powyższe słowa kładą tamę wszystkim w tym kierunku poczynaniom. Do szerzenia oświaty pozaszkolnej zdąża także zakładanie ogródków szkolnych. Jest to jednak tak samo droga śliska i prawie zawsze nas zawodzi. Gdy zaczyna się wieśniakowi tłumaczyć dlaczego tak a tak trzeba siać, takie a takie trzeba stosować nawozy sztuczne, aby otrzymać dobre plony, on odpowiada: „Gdyby w moim ogródku posiać zboże, obrać je z zielska, spulchnić każdą grudkę ziemi, to i moje plony nie byłyby gorsze; całego pola ja tak uprawić nie mogę." Po takiem doświadczeniu wieśniak nietylko nie stosuje wynalazków kultury do rolnictwa, ale nabiera do nich pewnego uprzedzenia, a autorytet nauczyciela upada. I inne jeszcze drogi, zapomocą których może gdzieindziej dałoby się prowadzić oświatę pozaszkolną, u nas prawie zawsze chybiają celu.

Powstaje więc pytanie, jak poddźwignąć naszą wieś kresową z miernoty materjalnej, a co wślad zatem idzie, i duchowej, jak wykorzenić to, co celowo i świadomie zasiała zaborczyni — Rosja?

Istnieje mojem zdaniem jedna droga. Jest nią tworzenie wśród łanów wieśniaczych szkółek uprawiania zbóż. Wśród ubogich zagonów wieśniaczych pod kierownictwem nauczyciela niech wykwitnie szmat ziemi, dający wzór kulturalnej uprawy roli, a wtenczas praca jego nie pójdzie na marne. Wyróżniający się kawał ziemi, uprawiony pod kierownictwem nauczyciela, niejednego zastanowi wieśniaka, niejeden przyjdzie doń po radę, jak ma postąpić w tej lub owej chwili, a nasza wieś kresowa powoli, powoli zacznie dźwigać się z upadku. Wówczas nauczyciel będzie mógł wystąpić jako informator i doradca, dając żywy przykład z własnej pracy.

Po kilku latach, gdy dobrobyt materjalny zostanie osiągnięty, wtedy dopiero pomyślimy o zaspokojeniu ducha tych szerokich mas wieśniaczych, które w ten sposób staną się stałą niewzruszoną podwaliną naszej państwowości tu na Wileńszczyźnie.

Witany. B. Owczynnik.

KURSA SZKOLENIA MATEK.

Nieprzygotowanie kobiet do roli matek - wychowawczyń wywołało coraz szersze kręgi obejmującą akcję różnych instytucyj. Porad i informacyj oraz wskazówek praktycznych udzielają stacje opieki nad matką i dzieckiem, Ośrodki zdrowia, placówki Tow. „Kropla mleka“, poradnia pedologiczna; poza tem ważną pracę w tym zakresie pełnią nasze dwutygodniki: „Dziecko i Matka“ oraz „Młoda Matka“. Ostatnio zaś — dzięki inicjatywie p. Marji Olszewskiej — powstała w Warszawie nowa instytucja, stawiająca sobie za zadanie: „przygotowanie kobiet, które ukończyły co najmniej szkołę powszechną do należytego wychowania dzieci w rodzinach swoich na ludzi zdrowych fizycznie i moralnie“. Przygotowanie to odbywać się będzie drogą kursów, prowadzonych przez siły fachowe.

Program kursów obejmuje wykłady higjeniczne i pedagogiczne oraz zajęcia, wiążące się z nauką pielęgnowania niemowląt. Wykłady higjeny obejmą: higjenę ogólną z bakterjologją, higjenę kobiety i macierzyństwa, higjenę dziecka i naukę pielęgnowania niemowląt. Poza tem uwzględnione jest wychowanie fizyczne i ratownictwo.

Wykłady pedagogiczne podzielono na pięć grup. Nauka o dziecku (od urodzenia do lat siedem) omówi: ruchliwość, czucie, instynkty, zainteresowania, zabawy, znaczenie i poszanowanie należne wiekowi dziecięcemu. Zagadnienia wychowawcze podzielono następująco: sprawa planowości w wychowaniu, dziedziczność, odpowiedzialność wobec dziecka, kwestja przykładu, przyzwyczajenia, zabawy i zabawki dziecięce (wykonanie zabawek, zabawy gromadne w zastosowaniu do życia rodzinnego), dalej — wady i kaprysy dziecka, sugestja w życiu dziecka, rozwój uczuć i wpływ wychowania na uczucie, wyobraźnia i twórczość dziecka, wdrażanie dziecka do pracy, poszanowanie samodzielności dziecka, wpływanie na rozwój umysłowy dziecka, rola przedszkola w życiu dziecka, dziecko i jego otoczenie (rodzice, rodzeństwo, otoczenie obce, przyroda żywa i martwa, dziecko w domu i na ulicy, książki i rozrywki poza domem (bibljoteczka, kino, teatr itp. sporty z punktu widzenia wychowania), dzieci nerwowe i oddziaływanie na nie. Trzecia grupa wykładów pedagogicznych ma za temat dzieci, trudne do prowadzenia (pedagogja specjalna).

Czwartą objęto prawodawstwo, dotyczące dzieci i ochrony macierzyństwa. W piątej omówione będą instytucje społeczne dla dzieci u nas i zagranicą. Poza tem osobno udzielone będą wskazówki i podane wzory, jak przygotować wyprawkę niemowlęcia.

Program układały pp.: dr. J. Budzińska-Tylicka, dr. M. Ehrlichówna, dr. Z. Garlicka, Z. Bogdanowiczowa, H. Czerwińska i Z. Żukiewiczowa.

Instytucja „Kursy szkolenia matek" powstała jako komisja autonomiczna przy Tow. Eugenicznem w Warszawie.

Kurs I rozpoczyna się dnia 2 stycznia 1929 r. (w lokalu Tow. Eugenicznego) w Warszawie i trwać będzie do połowy czerwca, prowadzony codziennie w godzinach 5—7 po poł. Słuchaczki przyjmowane będą do 18-go roku życia. (Warszawa, ul. Żórawia 21.)

Niezależnie od powyższego kursu w marcu 1929 rozpocznie się trzymiesięczny kurs dla kobiet bez żadnego wykształcenia, prowadzony w formie praktycznych wskazówek.

Inicjatywę tworzenia instytucji kursów dla matek powitają z uznaniem wszystkie kobiety. Potrzeba ich już oddawna była odczuwana. Należy jednak powiadomić o ich powstaniu jak najszersze sfery kobiece przez organizacje i pisma tem bardziej, że przykład ich może zachęcić do naśladownictwa i inne miasta, w których jest możność stworzenia odpowiedniego doboru wykładowców. Z. B. (K. W.)

FRANCJA I JEJ STOSUNRK DO POLSKI W CZASACH OBECNYCH.

(Szkic lekcji geografji w klasie VI.)

Postawienie zagadnienia. Z „Orędownika Urzędowego Powiatowego" czytamy ogłoszenie Państwowego Urzędu Pośrednictwa Pracy, w którem zawiadamia się, że pewnego dnia ma wyruszyć transport robotników i rzemieślników polskich do Francji. Zapytujemy, czy takie ogłoszenie jest pożądane dla naszych robotników i rzemieślników. Dzieci odpowiedzą twierdząco, gdyż brak pracy i bezrobocie są powszechnie znane. Może zgłosi się niejedno dziecko, które nam opowie, że i z jego znajomych czy krewnych ktoś wyjechał do Francji. Polecamy dziecku, aby nam opowiedziało, co mówią o wyjeździe do Francji i co

opisuje jego krewniak znajdujący się w Francji. Stwierdzamy następnie, że takich transportów do Francji było już więcej. Dzieci przypominają sobie, że niektórzy znajomi mieszkają już od kilku lat we Francji, i że później inni wywędrowali z Polski także do Francji. Stąd wnioskujemy, że we Francji znajduje się obecnie wielu Polaków. Powstaje pytanie, czy i Polska mogłaby sprowadzać robotników i rzemieślników. Odpowiedź na to będzie niedwuznaczna: niemożliwość sprowadzania robotników z zagranicy ma swą przyczynę w braku zatrudnienia dla nich. Stąd wniosek, że w Polsce przy wielkiej liczbie pracowników nieraz brak pracy. Jaki stąd wniosek dla Francji? — Dużo pracy przy równoczesnym braku rąk do pracy. — Dlaczego więc wielu ludzi przenosi się za pracą do Francji? (Brak pracy u nas — brak pracowników we Francji.)

Ponieważ często czytamy w gazetach o wychodźtwie do Francji i nieomal z każdej miejscowości są ludzie w tym kraju, wartoby się zapoznać z nim bliżej. Dlaczego więc pragniemy uczyć się o Francji? — Francja powinna nas zajmować (interesować) jako kraj, w którym żyje wielu naszych rodaków.

R o z w i ą z a n i e   z a g a d n i e n i a. Rozwijamy mapę. 1. Jakie pytanie narzuca się nam wobec tego, co dotychczas słyszeliśmy i wobec rozwiniętej mapy? — Chcielibyśmy wiedzieć, gdzie ten kraj leży, o którym mówimy. Jakie pierwsze pytanie postawiamy więc: Gdzie leży Francja i jaką drogą można się dostać do niej? — Ustalamy więc, w której części Europy i jak względem Polski leży Francja, czy bezpośrednio styka się z Polską, przez które kraje i morza prowadzi droga z Polski do Francji. Na podstawie mapy stwierdzamy położenie kraju względem mórz i lądów, porównujemy i oceniamy położenie, czy korzystne pod względem położenia geograficznego i co do granic, przyczem stale powołujemy się na Polskę. Porównanie z Polską, co do położenia geograficznego i oceanicznego, pozwoli nam wnioskować, czy i w czem odmienny jest świat roślinny i zwierzęcy od szaty roślinnej i rozmieszczenia zwierząt po ziemiach polskich oraz czy z tem złączone zatrudnienie mieszkańców (tj. rolnictwo i leśnictwo) napotyka na podobne warunki, jakie znamy z nauki o Polsce (opady, ukształtowanie powierzchni).

2. Naco Francja sprowadza robotników z zagranicy? — Odpowiedź na to pytanie wyczytamy z ogłoszenia Państwowego Urzędu Pośrednictwa Pracy, mianowicie dowiadujemy się, jakich robotników się żąda, z czego wnioskujemy, jakiego rodzaju zatrudnienie ludności przeważa we Francji. W ogłoszeniu wyczytamy, że potrzeba robotników rolnych, fabrycznych i górników. Stosownie do takiego podziału rozpatrujemy kraj i życie ludzkie, mówimy więc o rolnictwie i jego gałęziach, t. j. o sadownictwie i uprawie wina, podnosząc wydajność ziemi i ograniczając się do krain charakterystycznych, przyczem zwracamy uwagę także na okolice mniej urodzajne lub zgoła pustynne, aby dzieci mogły sobie wyrobić zdrowy sąd o kraju. Tu będzie okazja do omówienia życia ludowego, wiejskiego, do zwrócenia uwagi na sposób życia i na zwyczaje i obyczaje ludowe. — Szczególne zapotrzebowanie jednak istnieje w robotnikach przemysłowych i górniczych. Aby zorjentować się co do rozmieszczenia górnictwa i wielkiego przemysłu francuskiego, powołujemy się na Polskę. Dzieci znają centra górnictwa i przemysłu polskiego, Górny Śląsk, Łódź itd. Polecamy określić, jak uwidoczniono centra te na mapie. (Nagromadzenie miast, okolica górzysta.) Czy i we Francji — sądząc według mapy — są okolice bogate w skarby ziemne dające surowce dla przemysłu? Omówimy szczególnie konieczność odbudowy fabryk i kopalń po wojnie światowej i z tem związane początkowo większe zapotrzebowanie robotników niż obecnie. — Tu jest miejsce do wymienienia najważniejszych miast i do stwierdzenia, co wpłynęło na rozwój danego miasta (położenie nad rzeką — rola rzek i kanałów francuskich, nad morzem, w bogatych górach).

3. Czy Francja ma pożytek z robotnika polskiego, a czy robotnik polski zyska na wychodźtwie? — Produkcja rolna i fabryczna, handel i rynki zbytu towarów francuskich. — Wynarodowienie się Polaków i demoralizacja, ubytek w kraju najzdrowszych sił do pracy i obrony granic.

P o g ł ę b i e n i e. Czytanie sprawozdań z czasopism i oglądanie obrazków, gromadzonych przez dzieci a omawiających życie rodaków we Francji.

Rogoźno. Aleksander Urbański.

„PAN TADEUSZ“ W RĘKU ALMANZORA.

Słowo o ostatniem wydaniu poematu.

W serji „Wielkiej Bibljoteki“ wydawnictwie, prowadzonem przez „pedagogów i krytyków“, przeznaczonem dla szkoły, ukazał się ostatnio „Pan Tadeusz“ w opracowaniu J. N. Millera. Niewątpliwie, autor „Zarazy w Grenadzie“ będzie miał swą kartę w dziejach recepcji „Pana Tadeusza“ w Polsce; niedawno zaproponował on Polsce w sposób hałaśliwy, żeby zrewidowała swój stosunek uczuciowy do tego dzieła, a propozycja jego miała ten nieoczekiwany skutek, że ukazało się dowodnie, jak stosunek ten dzisiaj także, w Polsce powojennej, jest zażyły i kordjalny.

Niemniej autor ten, jako wydawca „Pana Tadeusza“, opracowujący go do użytku młodzieży szkolnej, — musi dziwić. Jakżeż to pisze się o poemacie w „Zarazie“? Przypomnijmy: „Ta książka.. zaraża i kosi dusze zatrutem tchnieniem swego dosytu, sybarystycznych cnót litewskiego partykularza i samoomanienia optymizmu... Ta wkradająca się w serca nasze książka... utrwaliła... pewien typ pasorzytniczego życia, które jak zmora tłoczy nas od wieków...“ Ktokolwiek czuje odpowiedzialność za słowo, a nie rządzi się histerycznemi odruchami — przerazi się ostatniem przedsięwzięciem cytowanego „pedagoga i krytyka“. Dopiero co bolał, że „Pan Tadeusz“, taki obraz „próżniaczego gadulstwa, staje się dla kształcącej się młodzieży polskiej, włościańskiej i robotniczej typem staropolskiego obyczaju i szczytnej tradycji“, dopiero co dzwonił na alarm, — a oto sam przykłada ręki, żeby ten jad, truciznę tę wprowadzić do szkoły! Na miły Bóg, cóż to za postępowanie!

Czytelnik, przerażony tą niekonsekwencją, szuka wytłumaczenia i gotów przypuścić najbardziej nieprawdopodobne. Kto wie? Może to nowy chwyt Almanzora? W uwadze wstępnej zaznacza wydawca, pisząc, że komentarz liczył się „z brakiem należytego przygotowania młodzieży, dla której język polski może nie być ojczystym“. Czytamy to i odrazu się nam rzecz wyjaśnia. Czy to nie wallenrodyzm przypadkiem? Baczność, mniejszości narodowe! To wydanie

to dar Danajczyka; strzeżcie się, giaury! To pocałunek Almanzora. Niech was nie zawiedzie pieczołowitość wydawcy i komentatora; pod tem wszystkiem jest jad i zaraza. Polskie dzieci robotnicze i włościańskie już przed nią przestrzeżono, ale was nieopatrznych — wykosi! Właśnie chce się ją wam zaszczepić. Pamiętajcie! „Pocałowaniem wszczepiłem w dusze jad, co was będzie pożerać".

Żart na stronę. Zostawmy też na stronie pytania o konsekwencje ideowe krytyka-wydawcy, a przyjrzyjmy się spokojnie samemu wydaniu. Najpierw tekst: ten zawsze obchodzić winien przedewszystkiem, zwłaszcza zaś gdy chodzi o wydanie szkolne; pietyzm wobec dzieła tutaj właśnie nakazuje staranność jak największą. Wydawca mówić musi do piękna utworu: „Nie stargam cię — ja uwydatnię!" Tekst omawianego wydania niezupełnie doskonale uwydatnia piękno poematu; przedrukowany jest on z poprzedniego wydania „Wielkiej Bibljoteki", przyczem jednak nie wszystkie błędy drukarskie tamtego były usunięte. Ofiarą padły charakterystyczne formy polszczyzny Mickiewicza, tu i ówdzie padł ofiarą sens, tudzież rytm wiersza (tak naprzykład wiersza IV 375, VII 550 wyszły jako 12-zgłoskowe, choć u poety zmyłki tam niema).

Na objaśnienia i przepisy przeznaczono osobny tomik. Wypadł on wcale pokaźnie (288 stron); prawie połowa z tego przypada na komentarz, reszta na różnego rodzaju wypisy pomocnicze. O komentarzu trzeba powiedzieć naogół dobre słowo: jest dostatecznie szczegółowy, zarazem oszczędny w słowa, szczęśliwie utrafia w złoty środek między „za dużo" a „za mało". Chociaż tu i ówdzie ulega komentator pokusie encyklopedyzmu i wpada w zakrój małego Laroussa; np. gdy z okazji wzmianki, że armja Napoleona przeszła „od Grodna po Słomin" daje niepotrzebnie przegląd ważniejszych wydarzeń dziejowych, dokonanych w Grodnie. W tak ogromnym kompleksie objaśnień trudno się ustrzec od uchybień; to też niewszędzie zdołał ustrzec się ich omawiany komentator. Są i u niego objaśnienia już to niepotrzebne, już też wątpliwe, wreszcie zgoła błędne. Kilka przykładów: Czyż to koniecznie trzeba objaśniać polskiej młodzie-

ży, co to jest „szkaplerz“ (I 944), „jasełka“ (I 553), albo „pleban“ (II 711)? Chyba, że i tu miano na uwadze owe „mniejszości“! Albo tłumaczyć, co znaczy: „na pniu stoi zboże“. Mam wątpliwości (a wątpliwości te wynotowuję z komentarza do jednej tylko księgi I), czy Sędzia, mówiąc (w. 384) o „ważnych“ osobnikach, miał na myśli tych, co wstępowali w służbę rosyjską; czy w staropolskich domach „szlacheckich, nawet magnackich“ istotnie bywało tak „bardzo niewiele“ pucharów; czy kielnia w wozie (Wagenkelle) nazywa się tak wskutek podobieństwa do kielni mularskiej; czy Wojski, mówiąc o „starym Rejtanie“ (w. 788) ma na myśli Michała, czy posła Tadeusza; obawiam się, że do objaśnienia słowa „kwestarz“ (I 304) niewiele się przyczyni uwaga o bogactwie, „nieraz nawet znacznem“, klasztorów w dawnej Polsce i t. d.

Z objaśnień błędnych wybiorę kilka zaledwie: „Dwieście owiec z braku“ (VI 209), to nie znaczy „doborowych“, ale właśnie wybrakowanych, nie nadających się do chowu. Podhajce (XI 553) leżą w wojew. nie lwowskiem, lecz tarnopolskiem (w dawnej Polsce należały do wojew. „ruskiego“). Płut w rosyjskim znaczy nie „szachraj“ lecz raczej filut, spryciaż. „W kij“ wiąże się jeńca zupełnie inaczej, niż to podał komentator (IX 38); jakżeżby w takiej sytuacji Gerwazy mógł „z długiego stać się krótki, gruby?“.

Ograniczam się do tych omyłek z umysłu z pewnego nawet — powiem — interesu. Co tu taić. Wszystkie te błędy (i kilka innych) figurują w komentarzu niżej podpisanego w wydaniu „Bibljoteki Narodowej“: przez pewnego rodzaju sugestję dostały się do wydania omawianego. Jego komentator wielkodusznie nie wydał winowajcy, nie wspomniał o stosunku obu komentarzy; nie godzi się jednak pozwolić, aby cierpiał za winy cudze. Tem bardziej, że nie odbyło się tam i bez jego własnych; ale dość już o tem.

Po komentarzu idą wypisy, dość bogate. Są tu urywki korespondencji poety, pozwalające śledzić powstawanie utworu, są pieśni ludowe, wspomniane w poemacie, urywki utworów, które oddziałały na „Pana Tadeusza“, (tu przydałby się urywek z W. Scotta) i takich, co powstały pod jego wpływem (tu możnaby też odesłać do opowiadania Ojrzyń-

skiego w „Popiołach“), są ustępy z autografu, sądy o poemacie współczesnych (Niemcewicza, Słowackiego, Krasińskiego) i krytyki nowszej (Chmielowski, Tarnowski, Chlebowski). Tutaj znów jak najgłośniej upomnieć się trzeba o wypis z Witkiewicza studjum o Mickiewiczu jako kolorvście; nie wolno go pominąć przy analizie „Pana Tadeusza“ w szkole, odkrywa przecież w poemacie cały osobny świat piękna, stanowi epokę w osądzaniu artyzmu dzieła.

Przy tego rodzaju wydawnictwie, jakiego typ ustaliła sobie „Wielka Bibljoteka“, możnaby sądzić, że niema tam pola dla subjektywizmu komentatora i wydawcy; winien on wybierać umiejętnie i zestawiać teksty cudze, przyczem wskazany jest oczywiście objektywizm jak największy. J.N. Miller zbyt jednak zdecydowany ma pogląd na „Pana Tadeusza“ i jego autora, aby go zdołał powściągnąć w wydaniu choćby najbardziej szkolnem. Subjektywne animozje wydawcy do wydawanego poematu wyraziły się już w krótkim szkicu wstępnym „Mickiewicz w latach 1832—1855“, tudzież w układzie ostatniej grupy sądów o „Panu Tadeuszu“.

W szkicu owym nie powtarza już autor swych niedawnych, bardzo ryzykownych sądów, że„Pan Tadeusz“ napisany był „w chwili znużenia i rezygnacji“ i t.p., ale i tak ryzykuje jeszcze wiele; powiedzmy poprostu: młodocianym czytelnikom swym podaje informacje wręcz błędne. Błędne jest twierdzenie, że w okresie „Pana Tadeusza“ Mickiewicz tracił wiarę w Polskę, że „cień beznadziei przysłonił mu nawet przyszłość narodu“. Mam wrażenie, że autor nie byłby w możności dowieść tej doniosłej tezy. Na czemże ją opiera? Czy na tem, że poeta mówi o „cudzie“ powrotu do ojczyzny? Pomińmy, że dla człowieka religijnego, jak Mickiewicz, cud jest wyrazem najwyższej wiary, nie zaś niewiary; zostańmy na poziomie odczuwania krytyka. Ze wspomnianych zwrotów poematu wnosić może krytyk rzetelny to jedno: Mickiewicz stracił wiarę w emigrację, patrzał krytycznie na jej przyszłość, dopuszczał, że przy owoczesnym stanie duchowym rozpełznie się ona i własnym czynem do Polski nie wróci. Tyle tylko, a nie więcej; wszystko, co ponadto, graniczy z kalumnją. Żeby Mickiewicz wtedy czy kiedykolwiek wąt-

pił w „przyszłość narodu", to jest złośliwa insynuacja, nic innego. Można się było zawahać, pisząc takie słowa do użytku szkoły polskiej.

A cóż powiedzieć o ostatnim ustępie sądów? Dając echa polemiki o „Pana Tadeusza" z r. 1925,pomieścił tam wydawca sądy dwa: swój i J. Kleinera. Odezwały się wprawdzie w tej polemice głosy inne jeszcze, może i godne uwagi: Kridla, Dąbrowskiej, Pomirowskiego; nie zaprosił ich jednakże gospodarz pod swoją strzechę. Sam zato rozparł się szeroko: wydzielił sobie stronic sześć, Kleinerowi tylko dwie; taka to już jego gościnność. Co się zaś tyczy rzeczy samej, słuszna jest, że w tego rodzaju wydawnictwie znalazł się również głos krytyczny o poemacie. Ma on swych adwokatów, niechby był i prokurator. Tylko czy najstosowniejszy był ten właśnie? Czy nie lepiej odpowiedziełby tu celowi poważny sąd np. K. Kaszewskiego z r. 1885?

W przedrukowanem wystąpieniu J. N. Millera mniejsza nawet o rzeczowe inkryminacje, w sporej części zresztą odgrzewane (por. książkę A. Gąsiorowskiego z r. 1874). Nie są one miażdżące. Przecież nawet uczeń szkolny oceni łatwo siłę takich np. wytoczonych tam zarzutów, jak ten, że Robak w karczmie jedynie wskutek „triumfu prywaty rodzinnej" w swem sercu (nagle zaniepokojony widokiem Tadeusza) nie wyjaśnił szlachcie swych napomknięć o potrzebie powstania na Litwie; albo ów, że nie oddał wcześniej Zosi dóbr horeszkowskich, danych Soplicom przez Rosję (może ich nie chciał rzucić na pastwę konfiskaty?). Mniejsza o tego rodzaju płytkie zarzuty, ale ton artykułu! Wiecowy, zaciekły, nieumiarkowany! Pokazywać naocznie młodzieży szkolnej, że w Polsce godzi się w tym tonie pisać o Mickiewiczu — to jest poprostu n i e t a k t p e d a g o g i c z n y. Oto, co najbardziej wydaniu temu można mieć za złe. *)

Wilno Stanisław Pigoń

*) Artykuł ten ukazał się poprzednio w „Kurjerze Warszawskim" (Nr. 292 z 21 X 1928). Przedruk za zezwoleniem autora, prof. Uniwersytetu wileńskiego i komentatora „Pana Tadeusza" w wydaniu „Bibljoteki Narodowej".

OCENY KSIĄŻEK.

Henryk Ułaszyn: *Język starocerkiewno-słowiański.* Zarys gramatyki — Ćwiczenia — Teksty — Słownik. Lwów 1928. Nakład i własność K. S. Jakubowskiego. Z drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Kilkakroć już miałem sposobność stwierdzać z zadowoleniem, że liczba polskich podręczników gramatycznych coraz to wzrasta. I oto teraz znowu trzeba dopisać nową pozycję, prof. Ułaszyna podręcznik języka starocerkiewno-słowiańskiego. Mieliśmy dotychczas dwa do tego języka podręczniki uniwersyteckie, oba wydane w r. 1922, jeden Lehra-Spławińskiego, drugi Łosia. Ten pierwszy ujęty jest wprawdzie bardzo zwięźle, na stu stronach ósemki, ale mimo to treść zawiera bardzo bogatą, za bogatą dla początkującego, zwłaszcza w danych historyczno-porównawczych. Podręcznik Łosia dwa razy obszerniejszy dzięki włączeniu słowotwórstwa i składni (najlepszego działu książki), przedstawia także typ gramatyki historyczno-porównawczej, więc tak samo nie jest zbyt przystępny dla studenta rozpoczynającego dopiero studja językowe. W obu podręcznikach wyrazy starocerkiewno-słowiańskie podane są nie w alfabecie oryginalnym, ale w transkrypcji łacińskiej, która jednak przesłania nieco stosunki głosowe języka starocerkiewno-słowiańskiego, tekstów starocerkiewno-słowiańskich ani słownika oba podręczniki nie zawierają. Prof. Ułaszyn, wychodząc ze słusznego założenia, że studjum teoretyczne, naukowe danego języka poprzedzać winno uprzednie praktyczne opanowanie tego języka, napisał dla studentów polskich pierwszy praktyczny podręcznik języka starocerkiewno-słowiańskiego, pomijając zasadniczo wszelkie zestawienia historyczno-porównawcze w toku wykładu, zachowując je do osobnych rozdziałków, wyjaśniających najzwięźlej najważniejsze punkty z historji dźwięków i odmian języka starocerkiewno-słowiańskiego; postąpił tak, aby nie odciągać przedwcześnie a niepożytecznie uwagi studenta od głównego celu, t. j. opanowania zapasu dźwięków i form poznawanego języka. Do tem pewniejszego i szybszego osiągnięcia tego celu walnie się przyczynią ćwiczenia z kluczem, teksty i słowniczek, jedne i drugie podane w alfabecie cyrylickim, zastosowanym także w tekscie gramatyki w przykładach i paradygmatach. Całość zajmuje 150 stron niewielkiej ósemki, tak, że wobec nadzwyczajnej jasności i przystępności wykładu podręcznik można w ciągu jednego trymestru najgruntowniej przerobić i na trwałe sobie przyswoić, co jest rzeczą niezbędną dla studenta-polonisty: nie zrozumie on budowy i rozwoju języka polskiego, nie poznawszy doskonale języka starocerkiewno-słowiańskiego, który jest w pewnem rozumieniu tem dla języków słowiańskich, a więc i polskiego, czem łacina dla języków romańskich. Bardzo korzystny jest poręczny format książeczki, również godna uznania strona typograficzna. Wprawdzie książka niezupełnie dorównuje pod tym względem gramatykom starocerkiewno-słowiańskim Leskiena i Vondraka, tłoczonym w oficynach niemieckich, ale o całe niebo przewyższa dwa wyżej wymienione polskie podręczniki i jakością papieru i czystością i wyrazistością druku — oczom studenta należą się wszelkie względy. Korekta nie jest idealna, ale w każdym razie błędów drukarskich zostało bardzo niewiele. Cena w stosunku do kosztów trudnego druku jest niska, zł 11.40, nie

przekraczająca możności studenta. Kończąc wyrażamy nadzieję, że autor rychło będzie zmuszony sporządzić drugie wydanie, chyba bez większych zmian, jakoteż życzenie, by równie rychło przystąpił do wydania przygotowanych praktycznych podręczników żywych języków słowiańskich. Edward Klich.

Dr. Paweł-Wilhelm Keppler: *Więcej radości.* Tłumaczył Ks. Adam Kuleszo z wydania niemieckiego (151 do 175 tysięcy). 1928. Str. 250. Cena zł 4,60.

Gdy książka ta na kilka lat przed wojną ukazała się po raz pierwszy, witano ją z niebywałym entuzjazmem. Wołania czcigodnego autora, biskupa rottenburskiego: „Więcej radości!" podchwycił cały ogół inteligentnego społeczeństwa niemieckiego. Za wiele było uciech i zabaw głośnych i hałaśliwych, a za mało prawdziwej radości. Jak ją zdobyć — oto cel i treść tej niezwykłej książki. Wdzięczność należy się tłumaczowi i Księgarni Św. Wojciecha, za to, że udostępnili cenny ten „brewjarz życia radosnego" polskiemu społeczeństwu.

Posłuchajmy, co autor mówi w przedmiowie:

„Budzi się we mnie nastrój poważny i uroczysty, ilekroć pióro moje pisze wyraz Radość.

Wydaje mi się, jakgdyby tysiące twarzyczek dziecięcych ze złotemi loczkami, o niebieskich i ciemnych oczętach, skierowane były na mnie z pełnem smutku spojrzeniem, i staczającą się łezką prosiły: „Daj nam tę radość, nam jej tak bardzo brakuje!"

A z poza nich wychylają się inne twarze, zwiędłe i pomarszczone, zblazowane i przeżyte, a ich wzrok ponury i przytępiony powiada: „Nie mów o radości, ona nie istnieje!"

Ale oto znowu usuwają je na drugi plan twarze rumiane, miłe, promieniejące miłością, które, wpatrując się we mnie wzrokiem, promiennym nadzieją i zachętą, wołają: „Owszem, mów o radości! Powiedz nam, co mamy czynić, by ją w czasach bezradosnych dla siebie i dla innych uratować i pomnożyć."

Chcę o niej mówić. Oby wszyscy, co jeszcze wierzą i mają nadzieję, byli moimi słuchaczami! Oby wszyscy, co radość i ludzkość kochają, mogli zostać moimi współpracownikami! Wówczas oba wyrazy, umieszczone na karcie tytułowej, przestałyby być tylko życzeniem i tęsknem wołaniem."

Treść książki dzieli się na następujące rozdziały:

Przedmowa, prawo do radości, radość i czasy obecne, nowocześni mordercy radości, za wiele rozrywek a za mało radości, radość i sztuka, radość i pieśń ludowa, radość i młodość, radość i chrześcijaństwo, radość chrześcijanina, radość i Pismo święte, radość w Starym Testamencie, Nowy Testament i radość, radość i świętość, galerja radosnych ludzi, więcej radości, małe radości, radość i wdzięczność, radość i wychowanie, radość przez radość, sztuka i radość, radość i duszpasterstwo, radość i odczucie przyrody, radość i praca, radość duchowa, raduj się! lb.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

Jak czuwam nad wychowaniem fizycznem powierzonej mi młodzieży?

[1] Lektura: Piasecki: „Historja wychowania fizycznego"; Zawiliński: „Życie a szkoła"; „Nasz Głos" z dnia 1 V 28, nr. 5 „Znaczenie sportów w szkole". Dyspozycja: 1. Poglądy na znaczenie wychowania fizycznego dawniej a dziś. 2. Jak czuwać nad wychowaniem fizycznem? a) Lekcje gier i gimnastyki; b) Co może zrobić szkoła; c) Wpływ nauczyciela na dom rodzicielski.

Ideałem wychowawczym w starożytności był harmonijny rozwój ciała i duszy. Wychowanie fizyczne stało wysoko. W średniowieczu zaś niema mowy o tem. Nie dbano, a zdrowie niszczono raczej. Dopiero począwszy od XVIII w. zaczęto znów dbać więcej o wychowanie fizyczne. Dziś dużo mówi się o racjonalnem wychowaniu fizycznem. Staramy zbliżyć się do ideału starożytności. Niestety, na przeszkodzie zrealizowaniu stoi obecny system szkolny, nauczanie siedzące, a na wychowanie fizyczne przeznacza się zaledwie dwie lekcje. Dwie te lekcje — to przedewszystkiem gimnastyka. Dużo dziś słyszymy sprzecznych zdań o wartości gimnastyki. Dawniej ceniona wysoko, obecnie bywa zwalczana. Zarzuty przeciw niej, przez nowszych higjenistów skierowane, są następujące:

1. Gimnastyka nie może stanowić wypoczynku i przeciwwagi dla pracy umysłowej, gdyż sama jest poniekąd pracą umysłową, wymaga bowiem natężenia i skupienia uwagi na rzeczach samych przez się niezajmujących. Stwierdzono też drogą eksperymentalnych badań, że znużenie umysłowe po lekcji gimnastyki jest niemniejsze niż po lekcji matematyki.

2. Gimnastyka jest sztucznym środkiem rozwijania mięśni i przeważnie rozwija je nierównomiernie.

3. Te same ruchy, które na lekcji gimnastyki wykonywane na komendę i podług wzoru, z całkowitem skupieniu na nich świadomości, są trudne, a zwykle i niezręczne. W ruchu zaś naturalnym (gry i zabawy) są zręczniejsze i celowsze.

Wszystkie te powody skłaniają współczesnych pedagogów do uznania wyższości gier, zabaw i sportów nad gimnastyką. Nie znaczy to oczywiście, aby gimnastyki wogóle nie uprawiać, Zarzuty te skierowane są głównie przeciwko gimnastyce niemieckiej. Gimnastyka szwedzka natomiast, opracowana na podstawie anatomji i fizjologji, dążąca do harmonijnego rozwoju ciała, gimnastyka par excellence pedagogiczna, na zarzuty te nie zasługuje. Są nawet tacy, którzy twierdzą, że gimnastyka ta ma tę wyższość nad zabawami i sportem, że zapobiega jednostronnym i nadmiernym wysiłkom, które zamiast harmonijnie rozwijać defigurują ciało. Z tego jednak wynika, że gry i gimnastyka posiadają odrębne cechy, że jedno drugiego nie zastąpi, że raczej uzupełniają się. Lekcje gimnastyki stanowić mają środek zbadania stanu rozwoju fizycznego dzieci, ich siły mięśniowej, zręczności itd., dostarczyć wskazówek, do jakich wysiłków organizm jest zdolny, od czego zwolniony być powinien uczeń. Bez względu jednak na wszystkie korzyści, jakie racjonalnie prowadzona gimnastyka przynieść może grom ruchowym, należy się rozleglejsze zastosowanie, niż to do tej pory miało miejsce, i na nich głównie zasadzać powinno się przeciwdziałanie złym skutkom

obecnego systemu wychowawczego, jednostronnie umysłowej pracy i siedzącego trybu życia. Odpowiadają one naturalnym potrzebom i dążnościom dziecięcego wieku, łączą pożytek organizmu z przyjemnością. Zabawa wyrabia bystrość zmysłów, szybkość ruchów, śmiałość, przebiegłość, słowem mnóstwo takich zalet, które w życiu ludzi dzikich grały rolę decydującą, a dziś zeszły na plan ostatni, nie stały się jednak zbytecznemi. Dzisiejsze wychowanie nie daje pola do rozwinięcia ich i dzięki temu współcześni, nawet bardzo z poważniejszych względów wybitni ludzie, w różnych okolicznościach życiowych okazują się niedołęgami w porównaniu z jednostkami, które poważnego wychowania nie odebrały, lecz — żyjąc w warunkach mniej sztucznych, wyćwiczyły w sobie naturalną zaradność.

Chcąc odpowiednio prowadzić wychowanie fizyczne, nauczyciel musi posiadać przedewszystkiem boisko, pokryte trawą, przyrządy, a uczniowie specjalne mundurki. O nie — zdaje się — trudno będzie, lecz z drugiej strony są konieczne. Dobrze też jest, jeśli przy szkole znajduje się sala gimnastyczna. Gdzież bowiem podczas zimy i deszczów ćwiczyć? W klasie?! Przeszkadzają tu jednak ławki. Zimą — o ile jest w pobliżu staw, jezioro względnie rzeka — uprawiać można sport łyżwiarski, a latem pływacki. Przynoszą one młodzieży duże korzyści, przedewszystkiem zaś przyczynić się mogą przy odpowiedniem postępowaniu do zahartowania młodzieży. Nigdy jednak przy ćwiczeniach, nauczycielowi zapominać nie wolno o krótkiej pogadance, mającej dzieciom wykazać, dlaczego tak a nie inaczej postępujemy. Oprócz tych, że tak powiem, przypadkowych pogadanek należy zorganizować (zresztą przewidziane programem ministerjalnym) systematyczne. Zadaniem nauczyciela będzie omówić z uczniami nietylko kwestję, jak należy żyć higjenicznie, lecz głównie przyzwyczajać ich do takiego życia. Będzie więc nauczyciel stwierdzał, czy dziecko rano je śniadanie, czy i jak się myje, kiedy się kąpie, jak długo śpi, czy wietrzy mieszkanie itd. Może nawet opracować pewnego rodzaju regulamin higjenicznego trybu życia i dbać o to, aby każdy uczeń był w posiadaniu takiego regulaminu. Przy wszystkich usiłowaniach liczyć się trzeba i z domem rodzicielskim, zwłaszcza na wsi. Wiadomo przecież każdemu, że lud wiejski lub klasa pracująca w mieście nie dba wogóle o higjenę. Same dzieci niewiele zdziałają. Tu musi nauczyciel nawiązać bezpośredni kontakt z rodzicami, urządzać specjalne z nimi pogadanki, przekonywać, czasem nawet wprost zmuszać do innego postępowania. Dużo nie uzyska, bo bierzmy pod uwagę brak mieszkań, stare niskie domy o maleńkich okienkach, bezrobocie, niskie zarobki, a przekonamy się, że lata jeszcze upłyną, zanim wszystko ulegnie zmianie. Tego stanu rzeczy zmienić nie możemy, możemy jednak i musimy się domagać, aby w domu było czysto, aby dziecko przychodziło czysto umyte i ubrane do szkoły, aby regularnie co najmniej raz na tydzień kąpało się, czyściło sobie zęby itd. aby nauczyciel, izba szkolna i wogóle całe otoczenie były wzorem pod tym względem.

Prócz tego nie od rzeczy będzie, aby nauczyciel w pewnych odstępach czasu przeprowadzał odpowiednie pomiary, t. zn. mierzenie obwodu klatki piersiowej, wagi i bystrość oczu. Badania te przeprowadzić trzeba skrupulatnie, a wyniki zapisywać w specjalnie na ten cel przeznaczonych zeszytach. Zapiski te pozwolą mu skonstatować, czy i o ile usiłowania dały pewne rezultaty, wyjaśnią

mu niejedno spostrzeżenie, dokonane w czasie lekcji i z tego wyciągnąć odpowiednie konsekwencje. Zalecać też nauczyciel musi, aby młodzież zwłaszcza latem nie przesiadywała godzinami w dusznych mieszkaniach, lecz przebywała na słońcu. Słońce bowiem — to najlepszy lekarz. Siedzieć jednak bezczynnie nie jest również dobrze. Z tego też powodu uważam, że sport pieszy oddać może dobre usługi. Pod wyrazem sport pieszy nie rozumiem wyścigi piesze, lecz wchodzące teraz w rozpowszechnienie wycieczki piesze po kraju. Przynoszą one wielokrotne pożytki nietylko dla zdrowia, lecz i dla umysłowego i moralnego rozwoju młodzieży. Hartują one na rozmaite sposoby, przyzwyczają do niewygód i zmian temperatury, ćwiczą siły i zespalają z przyrodą, utrzymują równowagę między pracą umysłową, a pracą ciała. Byłoby z tego względu pożądane, aby piesze wędrówki jak najszerzej się rozpowszechniły, oraz by je organizowano i dla młodzieży żeńskiej. Menzel (Żabikowo).

Jak urabiam przez wychowanie fizyczne charakter powierzonych mi dzieci?

1. Najwyższym celem wszelkiego wychowania pod względem moralnym jest kształcenie charakteru. Jak długo ludzkość nie znajdzie innego, wyższego celu wychowania dorastającej młodzieży, tak długo pozostaniemy przy celu, jaki nam przekazała historja pedagogji i jaki nie stracił na aktualności i po dziś dzień. Wprzęgając poszczególne przedmioty nauki w służbę wychowania moralnego, uznała pedagogja pewien porządek wśród przedmiotów, zależnie od tego, w jakim stopniu mogą się przyczynić do zrealizowania celu, zaliczając do pierwszego rzędu przedmioty treści humanistycznej, przedmioty zaś tak zwane artystyczne lub techniczne zaliczono do ostatnich. Dzisiejsza pedagogja, opierając się na doświadczeniach, uznała, że spychanie przedmiotów technicznych co do ich wartości w celu ukształtowania charakteru na szary koniec, jest nieostrożne i niemądre, bowiem i te przedmioty posiadają odpowiednie walory.

2. Czy nauka gimnastyki służy naczelnemu zadaniu wychowania młodzieży? Gimnastyka ma pozornie do czynienie tylko z wychowaniem fizycznem, kształci i formuje ciało, naprawia błędy ciała, zapobiega chorobom, wytwarza zręczność w używaniu członków, czyni ciało odpornem na trudy i niewygody. Są to walory bezsprzecznie wysokie, dla których warto poświęcić czas i mozół.

Gimnastyka kształci wolę człowieka, wymaga bowiem bezwzględnego posłuszeństwa, t. j. poddawania się pod rozkazy innych. Chcąc później umieć rozkazywać, należy wprzód nauczyć się posłuszeństwa. Sprawne wykonywanie ćwiczeń wymaga stosowania się do rozkazów innych ludzi. Wykonanie samo sprawia nieraz trudności (wytrzymanie w pozycji), które trzeba przezwyciężać, co przyczynia się do panowania nad sobą i do zwalczania gnuśności. Przeważającą liczbę ćwiczeń wykonujemy całemi oddziałami. Za sprawne oddanie pewnego ćwiczenia odpowiada wówczas cały oddzia; jednostki, nie wykonujące ćwiczeń należycie, zwracają na siebie uwagę, poczem następuje powtarzanie odnośnego ćwiczenia z winy jednostek. Takie traktowanie ćwiczeń jest pożądane ze względu na konieczność zdobycia wprawy, dla wykonujących je należycie będzie to powodem do wpłynięcia na współtowarzyszy, aby i oni także dobrze ćwiczyli, dla opuszczających się lub niemogących podołać w ćwiczeniach będzie to zachętą do

współzawodnictwa i wyrabia ambicję. Zdrowa ambicja jest nam po dziś dzień bardzo potrzebna, aby siły nasze mierzyć z innymi i stworzyć dzieła jak najdoskonalsze. Na tem właśnie polega istota współzawodnictwa czyli konkurencji, potrzebnej w życiu tak bardzo w walce o byt, aby nie ulec współzawodnikowi. Drogą przez nauczanie gimnastyki więc stwarzamy podwaliny pod pracę wspólną i zachęcamy młodzież do współzawodniczenia o lepszy byt w życiu, do czego każdy ma prawo przyrodzone. Tem samem przyczyniamy się do wyeliminowania jednostek dzielnych, skłonnych do pracy i poświęceń.

Gimnastyka przyczynia się do wychowania do porządku. Dzieci mają tu najlepszy wzór do naśladowania, widzą stale, jak ćwiczenie odbywa się z wielką punktualnością po ćwiczeniu, jak wszystko pracuje w harmonji, widzą wreszcie udatne postawy i zręcznie a równocześnie wykonane ćwiczenia. Taka harmonja kształci bezwiednie i budzi zmysł piękna i zrozumienie dla form pięknych, a wstręt do wszystkiego, co niepiękne i niekształtne. Poczucie piękna jest nam konieczne, a piękno form przeniesie się zczasem i na piękno treści życia, na życie wewnętrzne czyli, że stanowi wstęp do umoralnienia się ludzkości.

Gimnastyka budzi wesołość wśród dziatwy. Potrzeba nam także wesołości, któraby nas unosiła ponad ciężar życia codziennego, a wypływając z przekonania, że jakieś przedsięwzięcie udało się nam, nabywamy chęci do dalszej i wytrwałej pracy na raz obranej drodze życia.

Gimnastyka budzi i utwierdza wiarę we własne siły. Dziecko poznaje, że wysiłek, jaki włożyło w dane ćwiczenie, nie poszedł na marne, że ćwiczenie wypadło lepiej, niż się tego spodziewano. To będzie mu bodźcem do dalszej pracy i do dalszego doskonalenia się. Wartość wiary we własne siły wysoka jest w życiu codziennem. Możnaby ją przeciwstawić zwątpieniu i brakowi zaufania we własne siły, co nieraz jest powodem do poddawania się losowi i bezczynnego zakładania rąk w obliczu powodzenia innych. A. U. (R.)

Jak stosuje się w nauczaniu geografji zasady szkoły pracy?

Szkołę pracy nieraz utożsamia się z pokazywaniem modeli, planów, map, lub urządzeniem wycieczek szkolnych, co jednak nie jest dostatecznem uzasadnieniem nazwy szkoły nowoczesnej, szkoły pracy. Przeciwnie, nowa szkoła domaga się pilnej obserwacji rzeczywistości, przeżywania rodzinnych zdarzeń i samodzielnego przedstawienia zjawisk geograficznych obrazowo, a nawet plastycznie. Do zjawisk swojszczyzny zawsze wracamy, by zrozumieć obczyznę.

Niejedna rzecz potrzebuje nieraz tylko małego ale właściwego oświetlenia, by dojść do pełnej świadomości dziecka. W obecnych czasach dziecko najcichszej nawet wsi pozbawione nie jest łączności z najdalej oddaloną krainą. Gąbka do mycia np. pochodzi z morza Śródziemnego, grzebień szyldkretowy z Oceanji, a jeśli jest imitowany, to Indje lub Jawa dostarczyły ważniejsze jego składniki: kamforę i bawełnę. Granaty w zausznikach pochodzą z Czech lub Brazylji, jedwab do wstążki czasem z Chin. (?) Wszystko to daje sposobność, wzbudzić zainteresowanie dla materjału naukowego a przez to chęć do pracy.

Do Czech prawdopodobnie rzadko które z naszych dzieci pojedzie, ale z granatami, artykułami szklanemi, grafitem do ołówków, solą karlsbadzką,

piwem pilzneńskiem często w życiu codziennem spotykać się będzie. Przewodniki (np. po Marienbadzie) ilustracje, mapy, rozkłady jazdy kolejowej, oto pomoce szkolne w nauce geografji. Pobudzają one silnie dziecko do przyswojenia sobie nauki. Przytem mogą dzieci szkole pomóc przy kompletowaniu pomocy naukowych przez przynoszenie widokówek i widoków z czasopism, dzieł kulturalnych i produktów handlowych.

Czytanie map nie ogranicza się do poszukiwania nazw i liczb, lecz służy do stwierdzenia rodzaju gleby, wysuwania wniosków co do stosunków klimatycznych, flory i fauny, charakteru i zajęcia ludności, stosunków gospodarczych i kulturalnych.

Uczeń nieraz też występuje w roli nauczyciela. W czasie wielkich wakacyj może niejeden odbył dłuższą podróż, a jego opowiadanie przyjmuje klasa z żywem zadowoleniem. Podręczniki, lektura i czasopisma mają uczniów przysposobić do wygłaszania wykładów.

Także wycieczki mają pewną wartość dla nauki geografji. Skupienie myśli, metodyczne zaokrąglenie materjału następuje często dopiero w klasie i praca taka trwa niekiedy dłuższy czas i wchodzi w związek z wszystkiemi prawie przedmiotami (z historją, językiem polskim, przyrodą, śpiewem i rachunkami.)

Nie wymieniając licznych pomocy naukowych, pragnę zaznaczyć, że zrealizowanie haseł szkoły pracy zależy m. zd. od 1) zainteresowania i samodzielności dzieci, 2) uduchowienia materjału przez sprowadzenie osobno występujących formacyj do typowych wzorów i przeplatywanie go opisami z przyrody i kultury, 3) akcentowania typowych przymiotów kraju (Rosja ma swoje stepy, Węgry pusty, Brytanja handel światowy, Afryka pustynie, Ameryka Południowa lasy dziewicze itd.) i 4) korzystania z lektury. St. G. (P.)

INFORMACJE W SPRAWIE WYCIECZEK NA P. W. K.

W związku z prośbą Sekcji Wycieczkowej Ogniska Krakowskiego o pomoc przy ulokowaniu wycieczki, projektowanej na 18—20 maja 1929 r., skomunikowaliśmy się z Dyrekcją Powszechnej Wystawy Krajowej jakoteż z Kuratorjum O. S. Poznańskiego, prosząc zarazem o wskazówki, jakich należałoby udzielać informacyj wogóle w sprawie wycieczek na Wystawę.

Sądząc, że zainteresują one szerszy ogół nauczycielstwa, podajemy poniżej otrzymane odpowiedzi: a) Dyrekcji P. W. K., b) Kuratorjum O. S. Pozn.

a) „Prosimy uprzejmie o zwrócenie się w sprawie wycieczek szkolnych wzgl. nauczycielskich do Kuratorjum Szkolnego w Poznaniu ul. Towarowa, wzgl. do Chrześć. Narod. Stow. Nauczycielstwa Szkół Powsz. w Poznaniu ul. Działyńskich 4, gdyż przez te instytucje wszelkie wycieczki na P. W. K. są organizowane. Co do terminu, który krakowska wycieczka wybrała (18—20/V), to pozwolimy sobie zaznaczyć, iż w tym czasie odbywa się zjazd wszechsłowiańskich kół śpiewaczych, pochłaniający tak wielką ilość kwater, iż za kwatery i udogodnienia dla wyżej wspomnianej wycieczki ręczyć nie możemy. Jako najdogodniejszy czas pozwalamy sobie zaproponować pierwszą połowę maja.“

b) „Zgłoszenia wycieczek tak młodzieży szkolnej, jak i nauczycieli należy nadsyłać do Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego, o czem Kuratorjum prosi zawiadomić Sekcję Wycieczkową Ogniska Nauczycieli w Krakowie. Wycieczki nauczycieli zrzeszonych mogą być także zgłaszane za pośrednictwem poznańskich zarządów okręgowych zrzeszeń nauczycielskich.

Kuratorjum wyda w tej sprawie już niebawem ścisłe zarządzenia, normujące przyszłoroczny ruch wycieczek, tak młodzieży szkolnej, jak i nauczycielstwa.“

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

ZAKŁADY WYDAWNICZE M. ARCTA W WARSZAWIE.

Nowości gwiazdkowe. Przeszłoroczna Gwiazdka była pierwsza od lat dwunastu, w której książka odzyskała poczęści swoje stanowisko najwłaściwszego i najbardziej lubianego podarunku.

Przed wojną nie było choinki, pod którąby nie leżała jedna lub kilka książeczek. I było wtedy w czem wybierać! Setki książeczek od najtańszych do najdroższych, corocznie przygotowywali nasi wydawcy. Wojna przerzedziła niezmiernie te szeregi, a jednocześnie odsunęła dziecko od książki. Na szczęście zmienia się to w szybkim tempie i to z obydwóch stron. Dzieci wołają o książki, a wydawcy starają się, żeby dobrych książek nie zabrakło, wracają w nowych wydaniach najlepsze książki dawniejsze, zjawiają się nowe. Cechą charakterystyczną jest wielka dbałość wydawców o wygląd zewnętrzny, druk, papier, artystyczne ilustracje i kolorowe okładki. Również i dla dorosłych będzie w tym roku dużo pięknych prezentów książkowych.

Hoene-Wroński: *List do papieży*. Cena zł 7,—.

Jest to jedna ze słynniejszych książek świata. Wielki polski myśliciel daje w niej wyraz swoim głębokim poglądom na świat i jego wartości, poglądom, które teraz dopiero, sto lat po jego śmierci wykazują całą swą słuszność i potęgę. Dzieło przesiąknięte duchem religijnym i wiarą potężną w zwycięstwo prawdy.

J. I. Kraszewski: *Kunigas*. Powieść z dziejów Litwy. Wydanie ozdobne, 14 ilustracyj Andriollego. Cena w wytwornej okładce zł 12,—, oprawa w płótno zł 16,—, oprawione w morę jedwabną zł 18,—.

Jedna z najlepszych a mniej znanych powieści Kraszewskiego. Akcja przenosi nas w czasy zmagań Litwy z zakonem krzyżackim. Świetna charakterystyka postaci, doskonale namalowane tło historyczne, nadzwyczaj zajmujący wątek powieści i rzeczywiście wytworna szata zewnętrzna (Andriolli) czynią z tej książki wyjątkowo piękny podarek.

M. Arcta: *Słownik ilustrowany języka polskiego*. Cena za całość 24 zeszytów zł 45,—. Kwartalnie za 6 zeszytów zł 15,—. Pojedyńcze zeszyty po zł 3.

Ukazał się pierwszy zeszyt nowego wydania tego wielce pożytecznego dzieła. Całość obejmie takich zeszytów 24, wyjdzie w ciągu roku 1929. Nowe wydanie zostało gruntownie zrewidowane, poprawione i uzupełnione i rzeczywiście jest bardzo pożyteczna, tak dla „piszących“ jak i dla zwykłych śmiertelników. Każdy zeszyt w sprzedaży pojedyńczej, będzie kosztował zł 3, —, należy więc korzystać z wyjątkowo niskiej ceny przedpłaty i zaprenumerować na gwiazdkę. Szczegóły podawają prospekty.

W książkach dla dzieci zwraca uwagę wznowienie poezyj Marji Konopnickiej. W kilkadziesiąt lat temu wyszły te cudowne rzeczy z artystycznemi wprawdzie ale angielskiemi rysunkami. Teraz znany nasz artysta, Antoni Gawiński podjął wielką pracę zilustrowania tych wierszy, tak, jak na nie zasługują, pędzlem, piórem i ołówkiem. Mamy więc:

M. Konopnicka: *Wesołe chwile małych czytelników*. Tom poezji zawierający takie popularne wierszyki: Kukułeczka, Muchy Samochwały, Stefek Burczymucha itp. 24 czarne i 3 kolorowe obrazki. Cena w oprawie zł 3.

— *Szczęśliwy światek*. Poezje, przeważnie dotyczące domu rodzinnego i wrażeń piękności przyrody. 23 czarne i 2 kolorowe iiustracje. Cena w opr. zł 3.

— *Wiosna i dzieci*. Poezje opisujące przeważnie sceny z życia dzieci. 23 czarne i jeden kolorowy obrazek. Cena w oprawie zł 3.

— *O Julisi śpiewaczce* i inne powiastki, dużym drukiem dla mniejszych dzieci do samodzielnego czytania. 12 rys. i kolorowa okładka. Cena zł 2,—.

Większość książek dla dzieci wydawanych obecnie przez M. Arcta mieści się w trzech serjach: po zł 3,—, po zł 2,—, po zł 1,—. Jest to bardzo wygodny podział dla kupujących, tembardziej, że za stosunkowo bardzo niskie te ceny otrzymują książki bezwarunkowo wartościowe. Wyżej wymienione dziełka Konopnickiej także wchodzą do tej serji.

Z książeczek innych autorów ukazały się:

M. Buyno-Arctowa: *Bohaterka* i inne powiastki o Zbyszku i Hance. Dużym drukiem z obrazkami Romeykówny w kolorowej okładce. Cena zł 2.

— *Kapryśna wiosenka.* Historja jednego numeru. 2 powiastki z rysunkami. Cena zł 2,—.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Zofja Nałkowska: *Niedobra miłość.* Romans prowincjonalny. Stron 276. Cena 7,50.

Autorka rozwija w tym „romansie prowincjonalnym" myśl, że człowiek rodzi się każdy możliwy, że charakter nie istnieje sam przez się, lecz że przedłużenie każdej z tech wrodzonych sięga w nieobjętą głąb możliwości. Myśl ta przewija się przez interesujące sytuacje romansu, kataklizmy rodzinne, tragedje osobiste — osób działających, przenikliwie a subtelnie zarazem przedstawionych.

Zdzisław Dębicki: *Portrety.* Serja II. Stron 370. Cena zł 8,—.

Ukazała się II serja *Portretów* Zdzisława Dębickiego. Jest to pierwsze tego rodzaju dzieło krytyczno-literackie, opracowane początkowo w formie odczytów dla Polskiego Radja w Warszawie. Znajdziemy w tej serji, ze znajomością rzeczy i objektywizmem narysowane, oblicza literackie następujących wybitnych pisarzy współczesnych: Artura Górskiego, Ignacego Dąbrowskiego, Tadeusza Micińskiego, Władysława Orkana, Tadeusza Rittnera, Jana Augusta Kisielewskiego, Andrzeja Niemojewskiego, Gustawa Daniłowskiego, Edwarda Słońskiego, Włodzimierza Perzyńskiego, Kornela Makuszyńskiego, Tadeusza Żeleńskiego (Boya), Adama Grzymały-Siedleckiego, Karola Irzykowskiego, Zofji Nałkowskiej-Gorzechowskiej, Wacława Grubińskiego, Juljusza Kadena-Bandrowskiego, Tadeusza Nalepińskiego, Eugenjusza Małaczewskiego, Piotra Choynowskiego i Ferdynanda Goetla.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH, LWÓW.

Prof. Dr. Antoni Wereszczyński: *Państwo antyczne i jego renesansy.* (Przyczynki do naprawy ustroju Polski.) Stron 200. Cena zł 5,—.

Autor daje w formie przystępnej dla szerokich kół inteligencji głęboką syntezę istoty państwa i jego stosunku do obywateli w historycznym rozwoju. Jest to pierwsze przyczynowe przedstawienie kolejnych przemian państwa od czasów starożytnych do obecnych chwil przełomowych. Czytelnik poznaje istotne rysy państw starożytnego Wschodu i państewek Hellady, rozwój klasycznego Imperjum Rzymskiego i jego przeistoczenie w Państwo Bizantyńskie. Temu antycznemu państwu przeciwstawiają się wyraziście kontury państwowości średniowiecznej, aż wyłoni się z ich zaumierania odrodzenie starożytności w formie włoskiego renesansu, nowoczesnego absolutyzmu, państwa policyjnego, epopei napoleońskiej i restauracji monarchji absolutnej. I znów zkolei widzimy przekreślenie starożytnej idei państwowej przez hasła wielkiej rewolucji i triumf nowoczesnego parlamentaryzmu, by z ich przesilenia wyłoniły się najnowsze kształty wzmocnionego państwa, jak faszyzm i bolszewizm i poczynania Primo de Rivery i projekty naprawy ustroju Polski.

Całość, wynik długotrwałych studjów, podana krótko i jasno, przez uwypuklenie jedynie najbardziej charakterystycznych zjawisk.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.